Eläytymis-menetelmä 2017

Perusteema ja 11 muunnelmaa

Toimittaneet
Jari Eskola
Tiina Mäenpää
Anna Wallin

Eläytymismenetelmä 2017:
Perusteema ja 11 muunnelmaa

Jari Eskola & Tiina Mäenpää & Anna Wallin (toim.)

TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Graafinen suunnittelu ja taitto
Sirpa Randell

Kannen kuva
Pixabay

ISBN 978-952-03-0604-5 (nid.)
ISBN 978-952-03-0597-0 (pdf)

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2017

YMPÄRISTÖMERKKI
MILJÖMÄRKT
441 729
Painotuote

Sisällysluettelo

Digitalisoituva ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä

Jari Eskola & Tiina Mäenpää & Anna Wallin

Eläytymismenetelmä on tiedonhankintamenetelmä, jossa vastaajat kirjoittavat kertomuksen tutkijan antaman, kehyskertomukseksi kutsutun orientaation perusteella. Kehyskertomuksia on vähintään kaksi erilaista, joten aineisto analysoidaan tavallaan kahteen kertaan, niin normaalina tutkimuksen tematiikasta kertovana laadullisena aineistona kuin kokeellisen tutkimuksen asetelmaa imitoiden pelkistäen sitä, mikä vastauksissa muuttuu kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä keskeistä tekijää.

Eläytymismenetelmää on käytetty eri tieteenaloilla – erityisesti kasvatus- ja sosiaalitieteissä – yhä enenevissä määrin Suomessa 1980-luvun alkupuolelta lähtien. Se sopii varsin monenlaisten tutkimusongelmien selvittämiseen joustavuutensa ja eräänlaisen kevytkäyttöisyytensä vuoksi. Aiheet voivat olla yhtä hyvin teoreettisesti jäsentyneitä ja aiemmasta tutkimuksesta ponnistavia kuin käytännön ongelmista inspiroituvia. Näennäisestä helppoudestaan huolimatta menetelmän käyttöön liittyy paljon pohdittavaa ja päätettävää aivan erityisesti aineiston keräämisen vaiheessa.

Menetelmän perusoppikirjat, nk. Eläytymismenetelmäoppaat, ovat jo varsin vanhoja ja olisikin jo pitkään ollut aika päivittää menetelmän käytöstä kertyneet opit ja kokemukset jonkinlaiseksi oppaan kolmosversioksi – tai mieluimmin kirjoittaa kokonaan uutta. Toki viime vuosina menetelmän käyttöä on päivitetty niin menetelmän käytöstä kertovassa katsausartikkelissa kuin oppikirjatekstiksikin. Nämä ja joitakin muitakin relevantteja lähteitä löytyy tämän kokoelman viimeisestä artikkelissa.

Myöskään tässä yhteydessä emme tätä kokonaisvaltaista päivitystä tee olkoonkin, että tämän artikkelikokoelman päättävässä artikkelissa keskitymme menetelmän käytön keskeisimpään kysymykseen eli nk. kehyskertomuksen laadintaan, toki samalla menetelmän käyttöä muutenkin reflektoiden. Kiinnostuksen kohteenamme ovat tältä osin – kuten tämän johdannon otsikkokin lupaa – kaksi menetelmän käyttöön viime vuosina tullutta teemaa, toimiminen monikielisten vastaajajoukkojen ja aineistojen kanssa sekä erilaiset sähköiset tavat kerätä aineistoa. Seuraavaksi kehitystyön kohteena voisi olla erilaisten eläytymismenetelmäaineistojen analyysitapojen ja ylipäätään aineistojen kanssa toimimisen muotojen selvittäminen sekä ennen kaikkea tietynlainen teoreettinen kurinpalautus tai ainakin vahvempi muistuttaminen siitä, että kaikesta näennäisestä kepeydestään huolimatta eläytymismenetelmällä tavoitellaan teoreettisesti jänteviä ja jännittäviä tutkimuksia. Toki tässä kohdin on muistettava, että eläytymismenetelmää on aina käytetty ja voi edelleenkin käyttää monella tavalla, niin teoriaan vahvasti sitoutuvassa tutkimuksessa kuin vaikkapa nopeana tapana kerätä tavallisuudesta hieman poikkeavaa palautetta vaikkapa opetuksesta; tavalla, johon menetelmään olennaisesti kuuluva kehyskertomuksen variointi tuo oman vahvan panoksensa.

Tämän artikkelikokoelman tekstejä yhdistää kolme asiaa:

Ensinnäkin kiinnostus eläytymismenetelmän käyttöön. Kaikkien tämän artikkelikokoelman 11 tutkimusartikkelin aineistot on kerätty eläytymismenetelmällä. Aiheet vaihtelevat, mutta niitä yhdistää kiinnostus ajankohtaisiin, kasvatustieteisiin liittyviin kysymyksiin. Jotkut tutkimustehtävät ovat teorialähtöisiä kun taas osassa huomio kohdistuu ennen kaikkea käytännöllisimpiin teemoihin. Vaikka teemat vaihtelevat, niin tietty yhteisyys niihin löytyy tätä kautta ja sen on tämän kokoelman *toinen* yhdistävä tekijä. Monissa artikkeleissa käsitellään yhteisön merkitystä yksilön hyvinvoinnin kannalta; niin lukiolaiselle, yliopisto-opiskelijalle kuin yliopisto-opettajalle ja yleisemminkin työelämässä.

Kolmas vahva yhdistävä tekijä löytyy kaikkien tutkimusartikkelien syntyhistoriasta. Tämä artikkelikokoelma on kokonaisuudessaan syntynyt Jari Eskolan fasilitoiman ja Anna Wallinin konsultoiman *EskolaMEBS1.0-ryhmän*[1]

[1] Ryhmän nimestä voi löytää halutessaan vahvaakin ironiaa.

työn tuloksena lukuvuonna 2016–2017 Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Ryhmää yhdisti paitsi kahden opintojakson (tutkielmaseminaari ja syventävä tutkimusmenetelmäkurssi) integroiminen toisiinsa niin myös tiukka yhteinen aikataulu, vahva motivaatio ja yhteisöllisyys; ryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikkien artikkelien synnyssä. Tämän joukon lisäksi mukaan saatiin joukko tutkimusaiheiden asiantuntijoita. MEBS on lyhenne menetelmän englanninkielisestä nimestä Method of Empathy Based Stories.

Tutkimusartikkelien dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelien rakenteellisena ohjeistuksena on toiminut monia eläytymismenetelmäartikkeleita julkaisseen Liikunta & tiede -lehden ohjeet kirjoittajille. Artikkelit on kirjoitettu pääsääntöisesti perinteisen IMRD-rakenteen mukaisesti. Viitekäytännöt ovat Kasvatus-lehden ja kirjoittajien panos on nk. Vancouver-ohjeiston mukainen[2] ja kirjoittajien nimijärjestys määräytyy pääosin työpanoksen mukaan projektin vetäjää lukuun ottamatta. Joissakin kohdin on käytetty nimien vuorottelua.

***

Koulutuksessa ja yhteiskunnassa myös arvostukset ja tavoitteet muuttuvat. Yleissivistystä on pidetty koulutuksen keskeisenä tavoitteena. Sirkku Saarisen ym. artikkelissa *Muuttuuko yleissivistys? Yleissivistys kansalaisopistolaisten ja lukiolaisten kertomuksissa* tarkastellaan yleissivistyksen käsitteeseen liitettyjä merkityksiä ja niiden ajallista muuttuvuutta. Tarkastelun kohteena ovat yleissivistyksen käsitteen sisältö ja muuttuvuus. Muuttuvuuden tarkastelu kohdennetaan tutkimuksen empiirisessä osassa nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Empiiristä osaa taustoitetaan kuvaamalla yleissivistyksen käsitteen muotoutumista suomen kielessä sekä tarkastelemalla käsitteen sisäisiä jännitteitä.

2 *”Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso www.icmje.org.”* (Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän.)

Tampereella on meneillään Tampereen yliopiston, Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun yhdistymisprosessi. Uuden säätiöyliopiston perustamisasiakirjat allekirjoitettiin 20.4.2017 Tampereella. Tampere3-työnimen sijaan perustamisasiakirjoihin kirjattiin yliopiston nimeksi Tampereen uusi yliopisto ja sittemmin nimeksi on vaihdettu Tampereen yliopisto (englanniksi Tampere University, toisin kuin nykyinen University of Tampere). Uuden yliopiston on tarkoitus aloittaa toimintansa vuoden 2019 alussa. Tiina Mäenpään ym. artikkelissa *Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon. Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa?* yhdistymisprosessia lähestytään tarkastellen opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumisen mahdollisuutta uudessa yliopistossa. Gert Biestan (2015) jalanjäljissä tämä tutkimus peräänkuuluttaa opettajan professionaalisuuden oikeutusta kiinnittämällä huomion hyvän opetuksen ehtoihin. Näitä ehtoja Biesta kuvaa opetuksen tarkoituksen kolmen ulottuvuuden eli kvalifikaation, sosialisaation ja subjektifikaation kautta. Ajankohtainen keskustelu korkeakouluopettajien autonomiasta on samalla keskustelua opettajan ammatillisen toimijuuden reunaehdoista. Opettajat ja opettajayhteisöt tarvitsevat aikaa ja tilaa ammatillisen identiteettinsä uudelleenneuvotteluun muuttuvassa tilanteessa. Näissä merkitysneuvotteluissa he hahmottavat omaa paikkaansa tradition ja uuden välimaastossa, suhteessa opiskelijaan, kollegoihin ja moninaistuvaan yliopistoyhteisöön. Nähtäväksi jää, onnistutaanko uudessa yliopistossa rakentamaan kollegiaalista kulttuuria, jossa opettajat ja opiskelijat ovat aidosti yhteisön jäseniä, sen aktiivisia ja hyvinvoivia toimijoita.

Anu-Maarit Oeden ym. artikkelissa *Korkeakouluopiskelijat visioimassa Tampereen uuden yliopiston vaikutuksia opiskeluun* yhdistymisprosessia lähestytään puolestaan tarkastellen korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä Tampereen uudesta yliopistosta, sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yhdistymisessä ja yhdistymisprosessissa uuden yliopiston opiskelijoihin ja opintoihin kiinnittymiseen. Yhdistyminen nähtiin massiivisena muutosprosessina, jossa hallinnolliset ja taloudelliset tekijät vaikuttavat heikentävästi opiskelijan käytännön tason ratkaisuihin, kuten opintosuunnitelmien ja opintotukipalveluiden huonoon suunnitteluun, joka näyttäytyy opiskelijoille näiden toimimattomuute-

na ja hajanaisuutena. Pääosin korkeakoulujen yhdistyminen nähtiin kuitenkin positiivisena, tulevaisuuteen suuntaavana tekijänä, niin opiskelijan, opintojen, kuin Tampereen korkeakoulujen kannalta.

Oshie Nishimura-Sahin ym. tutkimuksessa *Perceptions of intercultural education and the concept 'culture' among immigrant teachers in Finland* selvitetään mitä ja miten maahanmuuttajataustaiset opettajat ja vaihto-opiskelijat kertovat omasta kotimaastaan sekä kulttuuristaan koulujen kulttuurienvälisen kasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa kartoitetaan heidän käsityksiään kulttuurienvälisestä kasvatuksesta tavoitteena tarjota uusia näkökulmia kulttuurienvälisen kasvatuksen kehittämiseen maahanmuuttajataustaisten opettajien koulutuksessa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että pääosa maahanmuuttajataustaisista opettajista pyrkii herättämään opiskelijoiden mielenkiinnon opetuksen kohteeseen sekä edistämään heidän ymmärrystään kulttuurisesta, etnisestä ja kielellisestä moninaisuudesta painottamalla varsinkin positiivisia esimerkkejä ja mielikuvia. Sen sijaan vaihto-opiskelijat pyrkivät samoihin tavoitteisiin esittämällä rohkeammin negatiivisiakin puolia opetuksen kohteesta. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että monien maahanmuuttajataustaisten opettajien käsitykset kulttuurista ovat suhteellisen suppeat ja useimmiten sidottuja essentialistiseen käsitykseen kulttuurista. Maahanmuuttajataustaisten opettajien koulutuksen kehittämisen kannalta on siis olennaista syventää ja laajentaa ymmärrystä kulttuurin ilmiöistä eri tieteenalat ylittävän monipuolisen kurssitarjonnan kautta.

Tampereen yliopistossa tehtiin koulutuspoliittisesti ainutkertainen muutos Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion siirtyessä Nekalan kaupunginosasta Tampereen keskustan ytimeen yliopistokampukselle syyslukukauden alkaessa vuonna 2016. Tämän muutoksen vaikutuksia opiskelijoiden yhteisöllisyyden tuntemiseen sekä tulevaisuuden jatkokouluttautumisvalintoihin on käsitelty Marianna Valtosen ym. artikkelissa *Muutos lukioyhteisössä. Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen* ja Tiina Lehtolan ym. artikkelissa *Kotilukiosta kotiyliopistoksi. Lukiolaisten näkemyksiä yliopistokampuksella opiskelun merkityksestä heidän jatkokouluttautumisvalintoihinsa*. Artikkelit perustuvat tutkimuksiin, joiden aineisto kerättiin Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion opiske-

lijoilta – Valtosen ym. lukion toisen ja kolmannen sekä Lehtolan ym. lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoilta – eläytymismenetelmää käyttäen joulukuussa 2016, neljä kuukautta yliopistokampukselle muuton jälkeen. Valtosen ym. tutkimuksen tarkoituksena oli saada käsitys siitä, millaisia kertomuksia Tampereen yliopiston normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista muutoksen jälkeen. Kokevatko opiskelijat olevansa tervetulleita yliopistokampukselle ja ovatko he kotiutuneet uuteen yhteisöön? Kehyskertomuksissa varioitiin lukion oppilaiden tunnetta kuulua yhteisöön. Lehtolan ym. artikkelissa tarkastellaan lukiolaisten näkemyksiä ja mielikuvia siitä, kuinka opiskelu yliopistokampuksella voi vaikuttaa heidän jatkokouluttautumisvalintoihinsa. Tutkimuksessa tarkasteltiin minkälaiset asiat fyysisessä ja psyykkisessä oppimisympäristössä sekä sosiaalisissa tekijöissä voivat vaikuttaa siihen, että opiskelija hakee opiskelemaan jo tutussa opiskeluympäristössä toimivaan yliopistoon, ja vastaavasti minkälaiset asiat voivat vaikuttaa siihen, että opiskelija haluaisi ehdottomasti hakea johonkin muuhun kuin Tampereen yliopistoon.

Kulttuurien moninaisuudesta on tullut kiinteä osa yhteiskuntaamme, ja kehitys tällä saralla vaikuttaa jatkuvan myös tulevaisuudessa. Monikulttuurisuudella on nähty olevan sekä positiivisia, että negatiivisia vaikutuksia katsojasta riippuen. Monikulttuurisuus ja sen vaikutukset näkyvät myös koulumaailmassa ja opetuksessa; niin opiskelijoiden, opetushenkilöstön, opetuksen sisältöjen, kuin maahan tulijoidenkin on pitänyt sopeutua toisiinsa ja kehittää uusia toimintatapoja muuttuneisiin olosuhteisiin. Päivi Toivikon ym. tutkimuksessa *Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä. Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävyydestä ja oppimisesta* tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien lasten ja nuorten ystävyys- ja vertaissuhteita kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten kantaväestön suomalaislasten ja -nuorten kanssa muodostetut ystävyys- ja vertaissuhteet näyttäytyvät maahanmuuttajataustaisten ja monikulttuurisesta taustasta tulevien lasten ja nuorten koulupäivässä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ystävyys- ja vertaissuhteet ovat merkityksellisiä maahanmuuttajataustaisille ja monikulttuurisesta taustasta tuleville oppilaille. Myös heidän oppimistaan tukevat koulutusratkaisut aut-

tavat näitä lapsia ja nuoria koulunkäyntiin liittyvissä haasteissa erityisesti heidän koulupolkunsa alussa. Tutkimus kertoi myös sen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat melko usein ystävyyssuhteensa ja koulunkäyntinsä haasteista huolimatta positiivisina asioina.

Sanna Karayilanin ym. artikkelissa *Kielitaito, avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä* kartoitetaan puolestaan kotoutumista estäviä ja edesauttavia tekijöitä maahanmuuttajien näkökulmasta. Vaikka kotoutumisen tarpeet ja edellytykset nähdään usein samankaltaisina osapuolesta (maahanmuuttajat, viranomaiset, aiheesta tehty tutkimus) riippumatta, sen koetaan usein syystä tai toisesta epäonnistuneen. Tutkimuksessa pyrittiin löytämään kotoutumisen kipukohtia; mikä vaikuttaa siihen, ettei kotoutuminen suhteellisen yksinkertaisista tarpeista ja hyvistä tarkoituksistaan huolimatta aina johda onnistuneeseen lopputulokseen. Tutkimustulosten perusteella maahanmuuttajat kokivat kielitaitoon liittyvät asiat kotoutumisensa kannalta merkityksellisimmiksi, ja kielitaidon katsottiin vaikuttavan myös moniin muihin elämän osa-alueisiin. Aineistosta oli löydettävissä myös kotoutumisen alkuvaiheeseen liittyvän positiivisen vireen vaihtuminen turhautuneemmaksi oleskeluajan pidentyessä. Kotoutumisen onnistumisen kannalta vaikuttaisikin olevan tärkeää ajoittaa kotouttamistoimenpiteet oikein, jotta ne osuisivat mahdollisimman otolliseen kohtaan tulijan omassa kehitysprosessissa. Kiinnostava havainto oli myös joidenkin usein kiinteästi maahanmuuttoon liitettyjen aiheiden puuttuminen kokonaan aineistosta, sekä toistaiseksi maahanmuuttajien kohdalla harvoin käytetyn aineistonkeruumenetelmän onnistunut käyttö.

Oppilaitosturvallisuus ja turvallisuuskulttuuri ovat asioita, joihin kiinnitetään oppilaitoksissa huomiota yleensä vasta silloin, kun turvallisuus ja turvallisuudentunne järkkyvät. Turvallisuuskulttuuria oppilaitoksissa on tutkittu varsin vähän ja varsinkin opiskelijan näkökulma tutkimuskentässä on jäänyt varsin vajavaiseksi. Terhi Kasken ym. tutkimuksen *”Ei asiat niin huonosti tässä koulussa ole, mutta kyllähän turvallisuutta voisi aina parantaa”. Turvallisuuskulttuurin rakentuminen osana oppilaitoksen toimintakulttuuria* tavoitteena oli kartoittaa turvallisuuskulttuurin muodostumista osana oppilaitoksen toimintakulttuuria ja selvittää miten yhden oppilaitoksen kahden

eri yksikön opiskelijat kokevat turvallisuuden ja pyrkiä saamaan tätä kautta selville, millainen turvallisuuskulttuuri oppilaitoksissa on. Tutkimuksen – eläytymismenetelmäaineistoksi poikkeuksellisen suuri – aineisto kerättiin sekä erään ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opiskelijoilta sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoilta. Tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat opiskelun oppilaitoksessaan turvalliseksi. Turvallisuuden tunnetta lisää tieto esimerkiksi sellaisista perusasioista kuin hätäpoistumisteiden, alkusammutuskaluston ja ensiapukaappien sijainnista, ja opiskelijan kokemaa turvattomuutta puolestaan lisää tietämättömyys turvallisuuteen liittyvistä asioista sekä puutteet työturvallisuudessa.

Mari Rantasen ym. artikkelissa *Työhyvinvointia työstä, työyhteisöstä ja elämän tasapainosta. Työhyvinvointiin liitetyt voimavarat ja kuormitustekijät sekä työhyvinvoinnin edistämisen keinot* tarkastellaan aikuisten työhyvinvoinnin kokemukseen liittämiä tapahtumia, tilanteita ja tekijöitä voimavarojen ja kuormitustekijöiden suhteen sekä työhyvinvoinnin edistämiseen käytettyjä keinoja. Työhyvinvoinnin kokemuksen syntymistä tarkastellaan kokonaisvaltaisena ilmiönä sekä työelämän, että muun elämän näkökulmista, joiden teoreettisena viitekehyksenä on käytetty Laineen (2013) esittämää työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisen tarkastelun mallia. Tutkimuksessa selvitettiin sitä, miten työhyvinvoinnin kokemuksen ajatellaan syntyvän. Tutkimuksen tuloksissa vahvistuu työhyvinvoinnin subjektiivinen, kontekstisidonnainen sekä dynaaminen luonne. Tulosten mukaan yksilön työhyvinvointi syntyy yksilöllisesti tulkinnallisena voimavaroihin ja kuormittumiseen liitetyistä tunnekokemuksista sekä tilannetta korjaavista keinoista, jossa työhön, työyhteisöön, johtamiseen sekä oman elämän tekijöihin liitetyt tilanteet ja tekijät ovat yhteydessä ja vuorovaikutuksessa toisiinsa. Työhyvinvointia kuormittavina tekijöinä tuloksissa korostuivat työssä koettu kiire, epävarmuus sekä hallinnan tunteen kadottaminen. Voimavaroja lisäävinä tekijöinä ja keinoina korostuivat työyhteisön ilmapiiri, esimiehen tuki, työelämän joustot, työn vaikutusmahdollisuudet sekä päätöksentekoon osallistuminen.

Teoksen viimeisessä Satu Virtasen ym. tutkimusartikkelissa *Arvostus ja ajoitus vai kannustus ja kiitos? Kertomuksia rekrytoinnin hyvän hakijakokemuksen luomisesta* tavoitteena on rakentaa ymmärrystä siitä, miten yritykset

voisivat kehittää rekrytointiprosessejaan siten, että siitä hakijalle jäänyt kokemus tukisi positiivista työnantajamielikuvaa. Tutkimuksessa keskityttiin siihen, millaiset tekijät rekrytointiprosessissa korostuvat, kun kokemus on hakijan mielestä positiivinen, kun prosessi koetaan negatiivisena, sekä miten nämä tekijät vaihtelivat kokemuksesta riippuen. Tulokset osoittivat, että rekrytointiprosessissa on merkityksellisintä ajoitus ja viestintä, jonka avulla vähennetään hakijan epävarmuutta. Jos nämä tekijät on saatu kuntoon, huomio kiinnittyy muuhun, kuten miellyttävään kommunikointiin yrityksen edustajien kanssa, aidon kiinnostuksen ja arvostuksen osoittamiseen sekä hakijan kokemukseen sopivuudestaan yritykseen.

***

Teos on tarkoitettu ensimmäiseksi volyymiksi eräänlaista eläytymismenetelmätutkimuksen vuosikirjaa, jonka pohjaksi parhaillaan työskentelee *EskolaMEBS2.0*-ryhmä. Mikäli olet kiinnostunut kirjoittamaan seuraavaan osaan tai sinulla on muuten menetelmää ja sitä hyödyntävää tutkimusta koskevia ideoita, niin kerro kiinnostuksestasi hyvissä ajoin (jari.eskola(at)uta.fi). Vertaisarvioitavaksi tarkoitetut käsikirjoitukset tarvitaan viimeistään 30.4.2018.

Muuttuuko yleissivistys?

Yleissivistys kansalaisopistolaisten ja lukiolaisten kertomuksissa

Sirkku Saarinen & Tuukka Tomperi & Anna Wallin & Jari Eskola

Johdanto

'Yleissivistys' on sanana vakiintunut niin tavanomaiseen käyttöön nykysuomessa, ettei se tunnu enää edes vaativan selitystä. Yleissivistykseen viittaaminen vaikuttaa olevan vähintään yhtä yleistä kuin viittaaminen sen kantasanaan, 'sivistys'. Nämä käsitteet ovat vakiintuneet myös koulutuspoliittisiin yhteyksiin. Viime aikoina yleissivistys on noussut kasvatustieteellisen keskustelun keskiöön erityisesti peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmauudistusten myötä (mm. Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013; Jantunen & Ojanen 2016; Jauhiainen & Tähtinen 2015; Laukia 2016).

'Sivistyksen' ja 'yleissivistyksen' käsitteet liittyvät ja limittyvät toisiinsa tiiviisti, ja laaja käsitehistoriallinen viitekehys tekee niiden erittelystä haastavaa. Vastaavia käsitteitä ei esiinny kuin tietyissä kielissä, joihin ne on omaksuttu saksalaisen kulttuurin ja 1700–1800-lukujen taitteen uushumanistisen ajattelun vaikutuksesta. (Kokko 2010; Rantala 2006; 2013; Siljander 2014, 32–40; Tieteen termipankki 2017.) Suomeenkin niiden käyttö on nykymerkityksessään tullut 1800-luvun aikana käännöksenä ruotsin *bildning*-käsitteestä, joka puolestaan on lähtöisin saksan *Bildung*-käsitteestä. Kantasanana on näissä kielissä 'bild' eli kuva, joka viittasi kristillisen imago Dei -opin ajatukseen ihmisestä Jumalan kuvana, jonka kaltaiseksi voi tulla *sivistämällä* itseään (Niiniluoto 2016, 118; Rantala 2013, 72; Siljander 2014, 33–34). Suomessa sen sijaan 'sivistys' on alun perin johdannainen sitä huomattavasti vanhemmasta sanasta

’siveä’, jolle läheisiä ovat myös ihmistä kuvaavat ’siveellinen’ ja ’siivollinen’. Toisin sanoen sivistys on alun perin viitannut hyviin tapoihin, rauhalliseen käytökseen ja siisteyteen. Verbi ’sivistää’ on puolestaan tarkoittanut muun muassa siivoamista, raivaamista ja koristamista sekä pellavaa käsiteltäessä viimeisen silauksen tekemistä harjaamalla. Yleisemminkin sillä on voitu tarkoittaa silittämistä, tasoittamista ja viimeistelemistä. (Häkkinen 2004, 1167–1168; Rapola 1991.)

Opillisessa ja kirjallisessa käytössä sanaa ryhdyttiin 1800-luvun alkupuolella kuitenkin soveltamaan vastineena saksan *Bildungille* ja ruotsin *bildningille*, jolloin se omaksui niitä vastaavia sisältöjä erittäin laajassa merkitysyhteydessä ’kulttuurin’, ’ihmisyyden’, ’kasvun’ ja ’valistuksen’ kaltaisiin kasvatuksen ja kulttuurin ydinkäsitteisiin. ’Sivistyksen’ käsitettä on tässä merkityksessä käyttänyt mahdollisesti ensimmäisenä kirjallisesti Reinhold von Becker 1820-luvulla (Rapola 1991), joskin sen käyttö yleistyi vasta vuosituhannen loppua kohden. Käsitteen yleistyminen 1800- ja 1900-luvuilla liittyi aikakauden pyrkimykseen luoda käsitystä yhtenäisestä kansakunnasta ja kansallisesta identiteetistä, joita kansan yhteinen sivistysperintö pohjustaisi. Suomalaisen aatehistorian avainteoksessa, J. V. Snellmanin *Valtio-opissa* (1842, *Läran om staten*), ruotsinkielinen *bildning* johdoksineen esiintyy kolmatta sataa kertaa (ks. myös Väyrynen 1992, erit. 147–160). Tyypillinen se on myös muiden 1800-luvun suomalaisen kulttuurin suurmiesten kirjoituksissa, kuten Z. Topeliuksella ja jo Snellmania ennen hänen opettajallaan professori J. J. Tengströmillä. Tästä ruotsinkielisestä vastineesta termin käyttötavat ja merkitysyhteydet siirtyivät suomen kielen sivistys-sanaan johdoksineen. (Kokko 2010; Niiniluoto 2016, 118; Rantala 2013; Rapola 1991; Tieteen termipankki 2017.)

Ruotsinkielinen *allmänna bildning*, ja hieman myöhemmin yhtenäiseksi termiksi muuntunut *allmänbildning*, yleistyivät Suomessa kuitenkin vasta 1860- ja 70-lukujen aikana. Tähän vaikuttivat luultavasti erityisesti vuosien 1856 ja 1872 uudet koulujärjestykset sekä niitä edeltänyt monivaiheinen keskustelu, jossa esitettiin näkemyksiä oppikoulu- ja lukiokoulutuksen jakamisesta erilaisiin linjoihin eri elämänuria varten. Esimerkiksi opillisen sivistyksen, virkamiessivistyksen sekä teknillisen ja reaalisivistyksen painotuksille esitettiin toisistaan hieman poikkeavia lukiomuotoja. Yleissivistävyyden ajatus

kuitenkin liittyi koko lukiokoulutukseen, sittemmin uuden linjajakoisuuden aikana niin lyseoiden klassillisiin kuin reaalilinjoihin. (Hanho 1955, 86; Kiuasmaa 1982, 19–21; Tähtinen 2007, 113–121.) Ruotsinkielisten termien tapaan suomen yleissivistys kehittyi sanaliitosta sanaksi siten, että 'yleisestä sivistyksestä' puhuminen vähitellen yhdistyi 'yleissivistyksen' käsitteeksi. Varhaisimpia 'yleissiwistyksen' esiintymiä yhdyssanana löytyy esimerkiksi sanomalehdistä 1880-luvun ensimmäisiltä vuosilta. Erillisinä sanoina käsite esiintyy myös Agathon Meurmanin toimittaman ensimmäisen suomenkielisen tietosanakirjan nimessä *Sanakirja yleiseen siwistykseen kuuluwia tietoja varten*, ja yhdyssanana Meurman käyttää sitä teoksen johdannossa: ”Mutta kaikissa tapauksissa laajenee ja kohoaa yleissivistyksen ala, ja tietty on siis, että tämmöisen kirjan täytyy yhä laajemmalle koskea.” (Meurman 1883.)

Sivistyksen ja yleissivistyksen käsitteiden käyttötavat olivat joka tapauksessa jo 1900-luvun alkuun tultaessa muotoutuneet suurin piirtein nykyistä vastaaviksi. Nykyisenä erityispiirteenä voi kuitenkin pitää sitä, miten tavallista juuri yleissivistyksen käsitteen esiintyminen on viime vuosikymmeninä ollut. Se näyttää lisäksi olevan suomen kielessä tyypillisempi sana sekä arkikielessä että koulutuspuheessa kuin vastaavasti *Allgemeinbildung* ja *allmänbildning* saksaksi ja ruotsiksi. Myös sen ala on laajentunut sadan vuoden takaiseen nähden. Esimerkiksi virallisessa koulutushallinnon ja säädösten terminologiassa se on keskeinen käsite, joka nimeää koulujärjestelmän pohjustavat tasot ja erottaa ne sekä ammatillisesta koulutuksesta että korkeakoulutuksesta. (Ks. esim. OPH 2017.) Yleissivistävä koulutus tarkoittaa niitä koulumuotoja, jotka eivät ole vielä ammatillisesti eivätkä akateemisesti erikoistuneita, vaan yleisiä ja perusvalmiuksia rakentavia.

Niin arkisten kuin koulutuspoliittisten keskustelujen seuraaminen kuitenkin myös osoittaa, miten epämääräinen ja avoin yleissivistyksen käsite edelleen on. Runsaasta käytöstä huolimatta sitä harvoin pyritään rajaamaan ja määrittelemään tarkasti. Asiantuntijoidenkin puhe yleissivistyksestä kääntyy herkästi luetteloiksi ja vaatimuksiksi siitä, mitä yleissivistykseen pitäisi sisältyä, toisin sanoen normatiivisiksi kannanotoiksi analyyttisten erittelyjen sijaan. Julkisessa keskustelussa sitä käytetäänkin varsin usein retorisena terminä, joka palvelee argumentaation oikeuttamista. Esimerkiksi koulutuspoliittinen

puheenvuoro jonkin oppiaineen asemasta perusasteen tai lukion tuntijaossa perustellaan usein vetoamalla siihen, että oppiaineen sisällöt ”kuuluvat osaksi yleissivistystä”, jolloin päädytään herkästi kehämäisiin argumentteihin: jokin oppiaine kuuluu kouluun, koska se on osa yleissivistystä, ja yleissivistys on sitä, mitä koulussa opetetaan. (Jantunen & Ojanen 2016, 125; Keinänen 2002, 32–35.)

Arkisemmissa yhteyksissä toisia ihmisiä – esimerkiksi television tietovisojen kilpailijoita – puolestaan arvioidaan moittien tai ihaillen viittaamalla siihen, millainen heidän ”yleissivistyksensä taso” on. Tällöin yleissivistys näyttää kuvaavan sitä, mitä sivistyneen ihmisen pitäisi tietää – ja yleissivistyksen taso on ilmeisesti sitä korkeampi, mitä enemmän ja laaja-alaisemmin erilaisista asioista on perillä. Mutta mistä kaikista asioista pitäisi olla perillä ollakseen riittävästi yleissivistynyt? Sen paremmin arkikäytössä kuin koulutuspoliittisissa kiistoissakaan ei yleensä pysähdytä perusteellisemmin pohtimaan tästä kumpuavaa problematiikkaa: mikä tekee yleissivistyksestä yleissivistystä, onko se pysyvä vai muuttuva ilmiö, kuinka jaettuja tai erilaisia käsityksemme yleissivistyksestä ovat ja niin edelleen.

Yhtenä kaikkein tutuimmista kasvatuskäsitteistä yleissivistys on siis samalla sekä taajasti käytetty että merkitykseltään häilyvä – sekä tuttu että outo. Tämä tekee käsitteestä ja sitä koskevista käsityksistä kiinnostavan kasvatustieteellisen tutkimuskohteen. Käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastellaan yleissivistyksen käsitteen rajoja ja laajuutta sekä käsitteen muuttuvuutta. Tutkimalla eri sukupolvien käsityksiä yleissivistyksestä voidaan päästä jäljille siitä, kuinka pitkälti yhteinen tai jaettu käsitys yleissivistyksestä on, ja muuttuuko käsitys yhteiskunnallisten muutosten myötä. Aineiston tarkastelun pohjustamiseksi yleissivistyksen käsitteen herättämiä kysymyksiä jäsennellään seuraavaksi avaamalla käsitteeseen liittyviä jännitteitä.

Yleissivistyksen käsitteen jännitteitä

Sivistyksen merkityksissä on ensinnäkin aina ollut sekä *elitistisiä* että *tasa-arvoisia* juonteita. Keskeisenä motiivina 1800-luvun sivistysajattelussa olivat yleisen sivistystason kohottaminen sekä valistava ja edistävä ”kansansivistyk-

sellinen" työ myös aikuisväestölle suunnattuna ideaalina (Koski & Filander 2009, 123–126). Silti termi "sivistyneistö" on viitannut pysyvästi vain ylempiin yhteiskuntaluokkiin tai korkeammin koulutettuihin kansanosiin, ja "sivistyselämä" on tarkoittanut korkeakulttuurista ja kirjallisesti oppinutta julkisuutta (Rantala 2013, 22). Jaottelu sivistyneisiin ja sivistymättömiin on varsinkin alkujaan 1800-luvulla sijoittunut pitkälti säätyjen sekä ruotsin- ja suomenkielisen väestön välille (Jauhiainen & Tähtinen 2015, 126). "Yleistä kansalaissivistystä" tarjottiinkin käytännössä erilaisena eri kansankerroksille: rahvaalle sitä oli kansakoulu, porvaristolle oppikoulu ja virka- ja oppisäädyille yliopisto (Heikkinen 1995, 204).

Myös alkuperäiseen yleissivistyksen (*Allgemeinbildung*) ideaan sisältyi jo Humboldtilla ja muilla uushumanisteilla ajatus, että sivistyksen tulisi olla kaikkien saavutettavissa, ei vain eliitin yksinoikeus (Klafki 2000). Käytännössä kuitenkin uushumanistien näkemyksillä oli voimakkaasti elitistiset vaikutuksensa etenkin kirjallisen sivistyksen ja esimerkiksi klassillisten kielten korostumisena. Humboldtin sivistyskäsitys tunnetaankin yhä parhaiten yhteydestä yliopistokoulutukseen ja sivistysyliopiston ideaan. Keskeiseksi muodostui etenkin yleissivistyksen erottaminen ammattiopinnoista (Tröhler 2012, 153). Suomessakin erottelu on pitänyt tiukasti pintansa, ja esimerkiksi ehdotukset lukion ja ammattikoulutuksen yhdistämisestä nuorisoasteen kouluksi on tyrmätty. Vaikka yleissivistyksen ajatellaan olevan yhteistä, vain osa ikäluokasta jatkaa yleissivistyksen hankkimista lukiossa, ja tietyt elitistishenkiset ennakkoluulot lukio- ja ammattiopintojen jaosta ovat edelleen tyypillisiä.

Samalla herää kysymys, missä määrin yleissivistys on ylipäänsä sidoksissa muodolliseen *koulutukseen* – ja voiko myös eletty *elämä* koulun ulkopuolella sivistää. Sivistys on toki alusta asti yhdistetty opetuksen ja koulutuksen myötä tapahtuvaan kehittymiseen (Laukia 2016, 57; Rantala 2013, 72). Nykyäänkin yleissivistys nähdään koulutusta kannattelevana tavoitteena. Perusopetusta pidetään yleissivistyksen luomisen pohjana (OPH 2014, 14). Yleissivistyksen tavoittelua on kuvattu yksilön elinikäiseksi pyrkimykseksi (OPH 1993, 15). Elinikäiseen sivistymiseen on suuntauduttu etenkin niin sanotun "vapaan sivistystyön" kentällä, jolla on Suomessa pitkät ja vahvat perinteensä. Tällöin sivistysprosessin katsotaan olevan ihmisenä kehittymistä sekä itsenäisen ajattelun

ja vapaan tahdon vahvistumista vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Siljander 2014, 37–39). Sivistävää vuorovaikutusta käydään niin muodollisen koulutuksen piirissä kuin opintojen ulkopuolellakin.

Kirjallisen tai koulusivistyksen rinnalla onkin suomen kielessä tavallista puhua myös *sydämen sivistyksestä*. Koulutuksessa korostetaan pääasiassa tietojen ja taitojen opettamista (Jantunen & Ojanen 2016, 125). Sydämen sivistys puolestaan viittaa sivistykseen, joka ei kartu koulutuksella hankitusta tiedollisesta osaamisesta. Sydämen sivistykseen voi kuulua esimerkiksi humaani asenne muita kohtaan, ihmisarvon vaaliminen, itsensä ja toisten ihmisten arvostaminen ja hyväksyminen sekä elämän kunnioittaminen. Sydämen sivistys painottaa sivistystä ihmisenä kasvamisena. (Jantunen & Ojanen 2016, 132; Ojanen 2010, 12.) Tällöin kasvatuksen päätehtäväksi tulee ohjata tätä ihmisen kasvuprosessia itsenäisiä valintoja tekeväksi moraalisubjektiksi (Värri 2010, 46). Sivistyminen on silloin tietoja ja taitoja laajempi ja syvempi ilmiö.

Laaja-alaisuus on kuulunut olennaisesti yleissivistyksen käsitteeseen. Yleissivistys heijastaa paitsi tasa-arvoisen koulutuksen tavoitetta, myös yleisyyttä opetuksen sisältöjen suhteen: tulisi pyrkiä osaamisen laajuuteen eikä erikoistumiseen (Jantunen & Ojanen 2016, 125). Kantasana sivistyskin sisältää ajatuksen yleisistä valmiuksista yksittäisiin osa-alueisiin keskittymisen sijasta (Siljander 2014, 37). Valtioneuvoston perusopetusta säätelevän asetuksen kolmannen pykälän mukaan ”Opetuksen tavoitteena on oppilaan laajan yleissivistyksen muodostuminen, maailmankuvan avartuminen ja syveneminen.” Koulujärjestelmässä syntyy kuitenkin aina erimielisyyksiä siitä, mistä yksittäisistä tiedoista, taidoista ja oppiaineista laajan yleissivistyksen katsotaan koostuvan, ja onko listaa näistä mahdollista edes tehdä. Aivan kuten oppiaineiden asemaa koulussa, myös yksittäisten tiedon kappaleiden merkityksellisyyttä perustellaan usein esittämällä, että asia ”kuuluu yleissivistykseen” (Jantunen & Ojanen 2016, 125).

Vaikka yleissivistys on yksittäisen ihmisen näkökulmasta sivistymisen *kokonaisvaltainen prosessi*, jota ei voi jakaa osiin, opetussuunnitelman tehtävänä on listata ne kokonaisuuden *yksittäiset osatekijät*, joilla koulutuksessa pyritään kohti yleissivistystä (OPH 1993, 17). Suomalaista koulutusta on kuitenkin kritisoitu yksittäisiin tietoihin keskittymisestä ja kokonaisuuksien ymmärtämi-

sen vähättelystä (Jantunen & Ojanen 2016, 126). Kritiikkiin liittyy nykyinen vilkas keskustelu oppiaineiden integraatiosta ja niin sanotusta ilmiölähtöisestä oppimisesta perinteisen oppiainejaon haastajana. Yleissivistyksen osien ja kokonaisuuden ongelma nousee esiin myös kiisteltäessä siitä, kuinka suuressa määrin lukio-opinnoissa voidaan lisätä valinnaisuutta ja toisistaan erkaantuvia opintopolkuja. (esim. OKM 2013; YLE 2013; OKM 2016; YLE 2016.)

Sivistystä määrittää aina perustava kahtalaisuus niin *yksilöllisenä* kuin *kollektiivisena* ilmiönä. Yksinkertaistaen sivistys voidaan nähdä yksilön ominaisuutena, ja sivilisaatio yhteisön ominaisuutena (Hirsjärvi 1998, 169). Sivilisaation voidaan kuitenkin myös ajatella rakentuvan yksittäisten ihmisten sivistyksestä. Koko sivistysteoreettisen ajattelun ytimessä oli pyrkimys hahmotella sitä, miten yksilö on suhteessa häntä suurempaan kokonaisuuteen, jonka yhteisön – tai 1800-luvun sanastoa käyttäen kansan, valtion ja ihmiskunnan – kulttuuri ja historia muodostavat. Sivistys oli kollektiivinen perintö, josta yksilösubjekti pääsi osalliseksi omassa sivistysprosessissaan, ja saattoi lopulta antaa oman panoksensa kollektiivisen sivistyksen kehittämiseen. (Klafki 2000; Lüth 2000; Siljander 2014, 32–40.)

Myös yleissivistystä pitää tarkastella sekä yksilön että yhteisön kysymyksenä. Yksilöt vaikuttavat osaltaan siihen, millaisten asioiden ajatellaan kuuluvan yleissivistykseen ja samalla yhteisö vaikuttaa yksilön käsityksiin yleissivistyksen sisällöstä. (OPH 1993, 15–16.) Yleissivistys ei olekaan vain yksilön, vaan myös yhteisön identiteetin, rakennusprosessi. Lisäksi koska yksilöt voivat kuulua samanaikaisesti moneen yhteisöön, yleissivistyksen idea edellyttää myös näiden pienyhteisöjen rajojen ylittämistä. Yhteiskunnassa toimimisen kannalta on tarpeen, että käsitys yleissivistyksestä ja sen sisällöstä on jossain määrin yhteinen. Jaetut tiedot, arvot ja valmiudet auttavat yhteisön jäseniä ymmärtämään toisiaan. Ne estävät jyrkkää eristäytymistä irrallisiin alakulttuureihin tai esimerkiksi tieteen ja sen sovellusten hajoamista kokonaan eri alojen suljettuihin asiantuntijapiireihin. (OPH 1993, 16; Jantunen & Ojanen 2016, 125.) On siis perusteltua pohtia, ovatko käsityksemme yleissivistyksestä edelleen *jaettuja* vai sittenkin jo toisistaan paljolti poikkeavia.

Tutkimusasetelma

Tähän asti on tarkasteltu yleissivistyksen käsitteen menneisyyttä ja sen herättämiä kysymyksiä. Aineiston perusteella katse on tarkoitus kohdistaa nykyhetkeen ja tulevaisuuteen: mitä yleissivistyksen voidaan katsoa olevan nyt ja mitä se voisi olla tulevaisuudessa? Tämän tarkasteluun ja tulosten jäsentelyyn hyödynnetään edellä kuvattuja yleissivistyksen käsitteen jännitteitä ja pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Mitä yleissivistykseen katsotaan kuuluvan kansalaisopistolaisten ja lukiolaisten mukaan?
- Miten käsitykset yleissivistyksestä muuttuvat?

Aineisto (n=155) kerättiin yhdeltä lukiolta ja kolmelta eri kansalais- tai työväenopistolta, kahdesta eri kaupungista. Vastaajat olivat joko lukiolaisia tai vapaan sivistystyön, eli työväenopistojen ja kansalaisopistojen, järjestämässä koulutuksessa. Aineistonkeruu toteutettiin kurssien kokoontumisten yhteydessä ja siitä sovittiin etukäteen opettajan tai kurssin pitäjän kanssa. Kurssin osallistujat saivat tilaisuudessa päättää osallistumisestaan tutkimukseen.

Käsitteen sisällöllisten merkitysten lisäksi tarkoituksena on selvittää, onko käsitys yleissivistyksestä muuttunut sukupolvien välillä. Täten tutkimus kohdistetaan kahdelle keskimäärin eri ikäluokkia edustavalle vastaajaryhmälle. Kiinnostuksen kohteena ovat sellaiset näkemykset, mielikuvat ja merkitykset, joita vastaajat liittävät yleissivistyksen käsitteeseen.

Aineistonkeruumenetelmänä käytetty eläytymismenetelmä antaa hyvän lähtökohdan tutkimuksen tavoitteeseen tarkastella yleissivistyksen käsitteeseen liitettäviä mielikuvia sekä sen mahdollisuuksia ja muuttuvuutta. Eläytymismenetelmässä vastaajat jatkavat omin sanoin heille annettua kertomuksen alkua, eli kehyskertomusta, jonka perusteella he eläytyvät kuvitteelliseen tilanteeseen. Kertomukset eivät siten ole suoria kuvauksia todellisuudesta, vaan hahmottelevat käsitteeseen liitettyjä merkityksiä, sen rajoja ja mahdollisuuksia. (Eskola & Wallin 2015, 56; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 247–248.)

Eläytymismenetelmän periaatteiden mukaisesti kehyskertomuksesta luotiin kaksi variaatiota, joissa muuttujana toimi aika:

1. *Tapasit sattumalta junamatkalla tuttavasi. Puhuitte siitä, millaista yleissivistystä tällä hetkellä tarvittaisiin. Kerro vapaasti keskustelustanne.*
2. *Tapasit sattumalta junamatkalla tuttavasi. Puhuitte siitä, millaista yleissivistystä parinkymmenen vuoden päästä tarvittaisiin. Kerro vapaasti keskustelustanne.*

Aineistonkeruu pyrittiin toteuttamaan siten, että vastaajia johdateltaisiin mahdollisimman vähän. Tutkimuksen aihe ja tieteenala paljastettiin vasta lopuksi sen jälkeen, kun kaikki kertomukset oli kerätty. Aiheen ja tieteenalan lisäksi myöskään eläytymismenetelmän ideaa ei paljastettu ennen kertomusten kirjoittamista, ja vastauspaperit sekoitettiin etukäteen niin, että vierekkäin istuvat vastaajat saivat kirjoittamisensa pohjaksi eri kehyskertomusvariaation. Vastaajat kirjoittivat kertomuksensa käsin paperiselle lomakkeelle.

Vastaamiseen käytettiin aikaa 10–20 minuuttia, minkä jälkeen paljastettiin tutkimusaihe ja se, että kehyskertomuksia oli kaksi erilaista. Lisäksi vastaajille tarjottiin mahdollisuus kysymysten esittämiseen ja vapaaseen keskusteluun. Tähän tilaisuuteen tarttuivat lähinnä kansalaisopistolaiset, joiden keskuudessa keskustelu oli niin antoisaa, että sitä päätettiin joissain vastaajaryhmissä jatkaa vielä aineistonkeruun valmistumisen jälkeen sovituissa keskustelutilaisuuksissa. Vastaajille annettiin myös mahdollisuus saada tietoa tutkimuksen tuloksista sähköpostitse.

Yhteensä kertomuksia kertyi 155 kappaletta, joista 83 kerättiin lukiolaisilta ja 72 kansalaisopistolaisilta. Aineiston jakautuminen oppilaitoksittain, kehyskertomuksittain ja taustamuuttujien perusteella on esitetty taulukossa 1. Aineistonkeruun yhteydessä kaikilta vastaajilta tiedusteltiin taustamuuttujina sukupuolta. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oli naisia. Varsinkin kansalaisopistolaisissa naisia (n=60) oli huomattavasti miehiä (n=12) enemmän. Lukiolaisilla ero naisten (n=52) ja miesten (n=30) osallistumisessa oli pienempi.

Kansalaisopistolaisilta kysyttiin sukupuolen lisäksi myös ikää ja korkeinta suoritettua koulutusta. Anonymiteetin varmistamiseksi taustatietoja kysyttiin vain tutkimuksen kannalta tarpeellisella tarkkuudella. Synnyinvuoden sijaan kysyttiin synnyinvuosikymmentä, ja koulutus jaettiin kolmeen asteeseen. Perusasteeseen kuuluviksi lueteltiin kansakoulu, kansalaiskoulu, keskikoulu ja

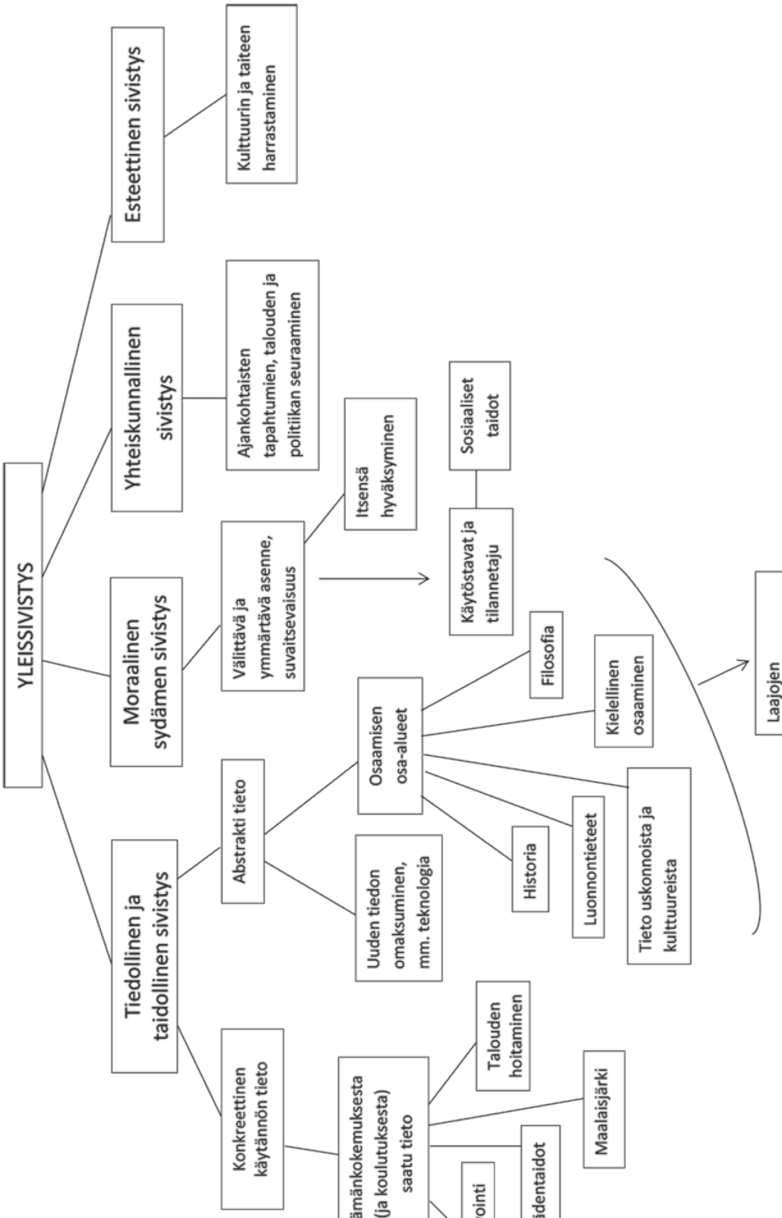
peruskoulu, toiseen asteeseen lukio, ammattikoulu ja -opisto ja kolmanteen asteeseen (ammatti)korkeakoulu ja yliopisto. Vastaajat ohjeistettiin rastittamaan näistä tasoista korkein suoritettu koulutus.

Suurin osa vastaajista oli suorittanut toisen asteen koulutuksen (n=41), eli he olivat suorittaneet lukio-, ammattikoulu- tai ammattiopistokoulutuksen. Suurin osa kansalaisopistolaisista oli 40-luvulla (n=37) tai 50-luvulla (n=20) syntyneitä. Muiden vuosikymmenien edustajia oli vain muutamia. Vanhimmat vastaajat olivat 30-luvulla syntyneitä ja nuorimmat 80–90-luvuilla syntyneitä. Suurimmillaan ikäero oli siis samaa suuruusluokkaa kuin lukiolaisten ja kansalaisopistolaisten välillä keskimäärin, eli 50–60 vuotta.

Taulukko 1. Aineisto pähkinänkuoressa

	n	*Naiset*	*Miehet*	*Vuosikurssi/ Ikäryhmä*	*Koulutustaso*	*Variaatiot*
Lukio	83	52	30	1 = 18 2 = 30 3 = 35	Perusaste	1 = 41 2 = 42
Kansalaisopistot	72	60	12	1930 = 5 1940 = 37 1950 = 20 1960 = 5 1970 < = 5	Perusaste = 11 Toinen aste = 41 Kolmas aste = 20	1 = 36 2 = 36
Yhteensä	155	112	42			

Aineistonkeruun jälkeen kertomukset koodattiin ja litteroitiin sähköiseen muotoon, mikä helpotti aineiston jäsentelyä muun muassa hakutoimintojen ja muotoilujen tekemisen mahdollistumisen kautta. Tarinat jaoteltiin kehyskertomusvariaation mukaan ja numeroitiin säilyttäen koodauksessa mukana myös kerätyt taustatiedot. Aineiston analyysi aloitettiin etsimällä aineistosta tutkimuskysymysten kannalta relevantteja lauseita, mainintoja ja ajatuskokonaisuuksia, ja muodostamalla näistä aineistolähtöisesti alateemoja. Toisiinsa liittyvät alateemat jaoteltiin myöhemmässä vaiheessa laajempien pääteemojen alle. Lopuksi aineisto kvantifioitiin laskemalla kuinka monessa tarinassa kukin teema esiintyi. Aineiston hahmottamisen helpottamiseksi teemat koottiin ajatuskartaksi, joka on esitetty tuloksissa kuviossa 1.



Kuvio 1. Analyysin tulokset

Tulokset

Yleissivistykseen yhdistetyt osa-alueet

Kuvioon 1 on koottu vastaajien käsitykset yleissivistyksestä ja siihen kuuluvista osa-alueista. Pääluokkia edustavat tiedollinen ja taidollinen sivistys, moraalinen sydämen sivistys, yhteiskunnallinen sivistys ja esteettinen sivistys. Näistä tiedollinen ja taidollinen sivistys erottui vahvimmin aineistosta, esteettinen sivistys heikoimmin.

Tiedollinen ja taidollinen sivistys voidaan jakaa vastausten perusteella konkreettiseen ja abstraktiin tietoon. Konkreettisiksi tiedoiksi (K=12/L=13) mainittiin erityisesti omasta terveydestään, hyvinvoinnistaan ja taloudestaan huolehtiminen. Osassa (K=7/L=5) kertomuksista konkreettisen tiedon esitettiin olevan lähtöisin myös formaalin opetuksen ulkopuolelta: *yleissivistys ei ole pelkästään koulutuksen kautta saatua vaan myös opitun/koetun elämän kautta tullutta ymmärrystä ja tietoa* (K). Kansalaisopistolaisten vastauksissa tuotiin esille myös huoli kädentaitojen katoamisesta (K=3), mitä lukioaineistossa puolestaan ei nostettu esiin. Sen sijaan parissa lukiolaiskertomuksessa (L=2) maalaisjärjen mainittiin kuuluvan yleissivistykseen.

Abstraktiin tietoon koulutuksen vaikutus yhdistettiin vahvemmin kuin konkreettiseen tietoon. Abstraktiin tietoon kuuluviksi lueteltiin useita yksittäisiä osaamisalueita, joista vahvimmin erottui historia (K=21/L=28). Historian merkityksellisyyttä perusteltiin pääasiassa sillä, että tieto historiasta auttaa ymmärtämään myös nykyhetkeä ja oppimaan menneisyydestä.

Kielellinen osaaminen näyttäytyi myös keskeisenä. Kielelliset perustaidot, kuten lukeminen (K=9/L=2) ja kirjoittaminen (K=3/L=2), liitettiin vastauksissa yleissivistykseen. Kansalaisopistolaisten kertomuksissa näitä kielellisiä perustaitoja painotettiin lukiolaisvastauksia enemmän kuvastaen pelkoa niiden heikentymistä: *osataanko enää kirjoittaa kynällä paperille mitään?* (K). Erityisesti tulevaisuuden yleissivistyksestä kerrottaessa vieraiden kielten hallinta (K=15/L=20) korostui enemmän kuin suomen kielen taito (K=6/L=4).

Tieto vieraista kulttuureista ja uskonnoista (K=15/L=19) nousi kertomuksissa keskeiseksi erityisesti erilaisuuden kohtaamisen ja ymmärtävän asenteen kannalta. Kulttuurisen tiedon ja kielitiedon välille muodostettiin kertomuk-

sissa myös yhteyksiä: *vieraan kielen hallinta on paras ja tärkein avain vieraan kulttuurin ymmärtämiseen* (K).

Luonnontieteisiin (K=9/L=5) liittyvien osa-alueiden kuulumisesta yleissivistykseen oli mainintoja sekä lukiolaisten että kansalaisopistolaisten vastauksissa. Erityisesti otettiin esille biologian, fysiikan, kemian, matematiikan ja maantieteen kuuluminen yleissivistykseen. Näitä mainintoja oli kuitenkin niin vähän, että ne niputettiin yhteisesti luonnontieteiden alle. Luonnontieteitä sivuten tieto ympäristöstä ja sen suojelemisesta (K=7/L=7) ilmenivät myös kertomuksissa. Kansalaisopistolaisten vastauksissa oli filosofian (K=9) merkitystä painottavia mainintoja, joita lukiolaisten vastauksissa ei ollut lainkaan. Perusteluksi filosofian kuulumiselle yleissivistykseen nostettiin inhimillinen ja ymmärtävä näkökulma, aivan kuten kulttuureihin ja uskontoihin liittyvän tiedon kohdalla: *filosofisia tietoja ja taitoja tarvitaan, jotta ymmärtäisimme erilaisia ihmisiä* (K).

Selvästi yksittäisiä tiedon osa-alueita enemmän kertomuksissa korostui kuitenkin laajojen kokonaisuuksien hahmottaminen (K=24/L=30). Yksittäisiä tiedon osa-alueita lueteltaessakin ajatus oli tyypillistä suunnata kohti laajaa kokonaiskäsitystä. Laajan yleissivistyksen luomisen kannalta keskeisiksi nostettiin ajattelutaidon, itsenäisen tiedonhaun, yleisen kiinnostuneisuuden ja uteliaisuuden kehittäminen. *Tyypillisesti yksittäisen tiedon sijaan yleissivistystä on enemmänkin laajojen kokonaisuuksien ymmärtäminen* (K). Yleissivistyksen nähtiin ikään kuin luovan perustan, jolle voi rakentaa uutta tietoa. Tiedon rakennusaineiden laatuun kiinnitettiin myös huomiota painottaen oman ajattelun ja kriittisen pohdinnan sekä mediakriittisyyden (K=12/L=7) merkitystä tiedon määrän lisääntymisen ja nopeamman saavutettavuuden myötä. Tietoa tuotetaan paljon, mutta on yhä haastavampaa arvioida sen luotettavuutta. *Minua ainakin ahdistaa tämä aika. Mikä on totta ja mikä ei* (K).

Vaikka laajojen kokonaisuuksien hallintaa korostettiin, joissakin kertomuksissa yleissivistykseen kuuluviksi mainittiin hyvin yksityiskohtaisia asioita. Selvimmin tämä näkyi kertomuksissa, joissa tietokilpailut kuvattiin ikään kuin yleissivistyksen mittareina: *oltiin katseltu "Haluatko miljonääriksi" ihmeteltiin yleissivistyksen puutetta* (K). Tästä näkökulmasta laajan yleissivistyksen voisi käsittää koostuvan pienistä osista. Aineiston perusteella tällaiset

yksityiskohtaiset tiedot liittyvät usein omaan, tässä tapauksessa suomalaiseen, yhteiskuntaan. Tieto Suomen presidenteistä kuuluu vahvemmin suomalaiseen yleissivistykseen kuin jonkin toisen maan yleissivistykseen. Samalla toisissa kertomuksissa yksityiskohtaisiin tiedon sirpaleisiin keskittyminen nähtiin epäolennaisena laajan yleissivistyksen kehittymisen kannalta. Yleistä oli esimerkiksi painottaa historian hahmottamista kokonaisuutena yksittäisten vuosilukujen tai hallitsijoiden muistamisen sijaan. Erityisesti osassa lukiolaisten kertomuksista yksityiskohtaisen tiedon kuuluminen yleissivistykseen esitettiin ironisen päivittelyn kautta ärsyttävänä niuhottamisena. *Ja kyllä sen verran historiasta pitää olla perillä että ainakin Kekkosen ja Ahtisaaren tietää. Muuten on kyllä asunut aivan eri maailmassa koko ikänsä* (L).

Hieman laajemmasta näkökulmasta oppiaineet nähtiin yleissivistyksen osina. Erityisesti lukiolaisvastauksissa arvioitiin oppiaineiden tarpeellisuutta: uskonnon yms. *"turhien aineiden" opiskelua ei tarvitsisi opettaa* (L). Osassa sekä kansalaisopistolaisten että lukiolaisten vastauksista otettiin esiin tiedon hyödyllisyys erityisesti työelämän kannalta. Hyödyllinen tieto kuvattiin kuitenkin pikemminkin yleissivistävän tiedon seuralaisena kuin vastinparina: *töitä tulee varmasti tarjolle monilta eri aloilta, joissa monipuolinen osaaminen on hyödyksi* (L).

Uuden tietotaidon omaksumisen mainittiin myös kuuluvan yleissivistykseen. Voimakkaimmin esiin nostettiin teknologisen kehityksen mukana pysyminen. Tässä yhteydessä teknologiaa käytetään yläkäsitteenä vastaajien käyttämille moninaisille käsitteille. Teknologian käsitteen alle on niputettu: tietotekniikka, ATK-taidot, IT-taidot, tietojen käsittely, ohjelmointi, elektroniikka, viestintävälineet ja tietotekniset laitteet (yleisimpinä kännykkä, tietokone ja tabletti) sekä sosiaalinen media. Teknologia on tähän yhteyteen melko laaja käsite, sillä se kattaa alleen modernien innovaatioiden lisäksi myös aikoinaan uudistukselliset keksinnöt, kuten kirjat tai työkalut (Kahn 2010, 63–64). Kertomuksissa keskityttiin kuitenkin vain tällä hetkellä ja tulevaisuudessa käytössä olevaan teknologiaan. Yleisintä (K=21/L=26) oli todeta teknologian kehityksen seuraamisen kuuluvan yleissivistykseen. Useimmista kertomuksista välittyi yksimielisyys siitä, että yleissivistykseen kuuluu osata käyttää kaikenlaista teknologiaa (L). Sen sijaan erityisesti tietotekniikan kehitykseen

liitettiin sekä positiivisia että negatiivisia mielikuvia. Teknologian positiivisena (K=6/L=3) piirteenä kuvailtiin tiedonhaun helpottumista ja muistamisen tarpeen vähenemistä. *Kuten nykyään varmasti myös tulevaisuudessa tieto löytyy netistä ja tulevaisuudessa varmasti yhä helpommin ja monipuolisemmin* (K). Toisaalta pohdittiin, että yleissivistys saattaa heikentyä tiedon ollessa helposti saatavilla. *Yleissivistys ei varmaan olisi niin hyvä koska kaikki tieto olisi netissä ja ihmiset luottaisivat siihen. Ei siis tarvisi oikeastaan ajatella omilla aivoilla juuri mitään* (L). Yleistä (K=12/L=6) oli kuitenkin myös kuvata, että tietotekniikkaa käytetään liikaa, mikä saattaa häiritä kasvokkaista vuorovaikutusta ja ilmaista välinpitämättömyyttä. Tämä huomio liittyy osin jo seuraavaan luokkaan, moraaliseen sydämen sivistykseen.

Moraalinen sydämen sivistys painottuu tietotaidon sijaan inhimilliseen ja humaaniin asennoitumiseen ja arvoihin, ei niinkään tiedolliseen sivistykseen. *Minä näen että yleissivistys on ja lähtee ihmisen sisältä! Se ei varsinaisesti tule tiedosta vaan sydämestä* (K). Eniten (K=37/L=16) korostettiin yleistä inhimillisyyttä, kuten suvaitsevaisuutta, empatiaa ja pehmeiden arvojen merkitystä. Myös käytöstapojen ja tilannetajun (K=23/L=21) merkitystä korostettiin. Käytöstavat ovat konventioita, joilla osoitetaan kunnioitusta ja välittämistä. Kunnioittavan ja suvaitsevan asenteen osoittamiseksi kerrottiin tarvittavan konventionaalista tietoa käytöstavoista, jotka voivat vaihdella kulttuurien välillä. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot (K=13/L=9) mainittiin myös osana yleissivistystä ja yhdistettiin pyrkimykseen ymmärtää muita ihmisiä. Lisäksi muutamissa vastauksissa (K=3/L=3) tuotiin esiin tarve itsensä hyväksymiseen ja ymmärtämiseen. Muutamissa (K=3) kansalaisopistolaisten kertomuksista oltiin myös huolissaan sukupolvien välille muodostuvasta kuilusta, joka vaikeuttaa vuorovaikutusta. *Kehitys kehittyy joka alueella niin nopeaan, ettei isovanhemmat ymmärrä lastenlastensa puhetta puheenaiheesta puhumattakaan* (K). Yleisemminkin kertomuksissa tuotiin esiin toive pyrkimyksestä ymmärrykseen ja jaettuihin käsityksiin eri sukupolvien välillä. *Yleissivistykseen kuuluisi opettamisen kautta lähentää eri ryhmiä ja eri-ikäisiä ihmisiä* (K). Tästä näkökulmasta yleissivistys käsitetään yhteiseksi tietoperustaksi, jonka ansiosta ihmiset ymmärtävät toisiaan. Tämä on yksi esimerkki siitä, miten tiedollinen ja taidollinen sivistys voi yhdistyä moraaliseen sydämen sivistykseen.

Yhteiskunnallinen sivistys on osittain päällekkäinen tiedolliseen ja taidolliseen sivistykseen kuuluvan laajan kokonaiskäsityksen rakentamisen kanssa. Laajaa kokonaiskäsitystä rakennettaessa yksittäisistä tiedon osa-alueista pyritään luomaan kokonaiskuvaa maailmasta ja sen toiminnasta, kun taas yhteiskunnallinen sivistys rajautuu yhteiskunnan todellisuuden seuraamiseen ja mielipiteen muodostamiseen siitä. Erityisesti kertomuksissa korostui politiikan ja talouden seuraaminen (K=12/L=18). Aineiston perusteella yhteiskunnallinen sivistys on laajenemassa globalisaation myötä myös yksittäisen yhteiskunnan tai valtion rajojen ulkopuolelle: *yleissivistykseen kuuluu maailman tapahtumien seuranta – niin lähellä kuin kauempanakin* (K). Aikansa seuraaminen näyttäytyi kertomuksissa vahvasti osana yleissivistystä. Samoin kuin aiemmin mainitun luotettavan tiedon etsinnän, myös aikansa seuraamisen kerrottiin vaativan kriittisyyttä ja medialukutaitoa. Osassa kertomuksista myös viitattiin aineiston keräysajankohtana pinnalla olleisiin uutisiin, kuten Yhdysvaltojen presidentin valintaan. *Ihmisten mediakriittisyyttä olisi syytä lisätä (esim. jos lehti kertoo kantansa esimerkiksi USA:n vaaliehdokkaista, eivät ihmiset osaa ottaa omaa kantaa vaan lehden kanta on ainoa oikea)* (L). Ajankohtaisten asioiden lisäksi yhteiskunnallinen sivistys pitää sisällään myös tietoisuuden menneistä tapahtumista: *varsinkin nuorille poliittista sekä historiallista sivistystä, missä mennään, mitä maailmalla tapahtuu ja miten maailma on muuttunut* (L). Tästä näkökulmasta myös yhteiskunnallista sivistystä voidaan välittää tuleville sukupolville.

Esteettinen sivistys erottui aineistosta hienovaraisimmin, mutta kuitenkin molempien vastaajaryhmien kertomuksista. Esteettiseen sivistykseen (K=6/L=4) on sisällytetty maininnat kiinnostuksesta kulttuurin ja taiteen seuraamiseen ja harrastamiseen.

Tarvitaan myös kulttuurista tietoutta ja taiteellisia kykyjä, jotta jokainen voi harrastaa monipuolisesti ja ilmaista itseään ja näin parantaa omaa hyvinvointiaan ja elämänlaatuaan (L).

Aineiston perusteella yleissivistykseen kuuluu täten tietojen ja taitojen hankkimisen lisäksi myös taiteellisen sivistyksen ylläpitäminen. Vähäisten mainintojen vuoksi on kuitenkin syytä olettaa, ettei esteettistä sivistystä pidetä kovin keskeisenä yleissivistykselle. Taiteen painoarvo yleissivistyksen osana

saattaa aineiston mukaan olla hiipumassa. *Tulevaisuudessa on varmaan paljon enemmän tieteeseen liittyvää uutta yleissivistystä sillä tieteen kehitys on nykypäivänä merkittävämpää kuin taiteen* (L).

Onko yleissivistys muuttuva käsite?

Yleissivistys on laaja käsite, johon kuuluu sekä muuttuvia että pysyvämpiä osa-alueita. Aineiston perusteella muuttuvat ja muuttumattomat ainekset on jaettu kolmeen luokkaan:

1. Säilyvä yleissivistys
2. Päivittyvä yleissivistys
3. Laajeneva yleissivistys

Säilyvään yleissivistykseen kuuluvat ne yleissivistyksen osa-alueet, jotka säilyvät tai halutaan säilyttää. Erityisesti moraaliseen sydämen sivistykseen kuuluvien osa-alueiden, kuten toisten ihmisten kunnioittaminen ja tavat osoittaa tätä arvostusta, kuvattiin tärkeiksi säilyttää.

Pyrkimys yleissivistyksen säilyttämiseen nousi vahvemmin esiin kansalaisopistolaisten kuin lukiolaisten kertomuksista. Samoin huoli yleissivistyksen heikkenemisestä (K=20/L=14) välittyi erityisesti kansalaisopistolaisten kertomuksista. Lukiolaisten kertomuksissa huoli yleissivistyksen heikkenemisestä otettiin esiin vain tämän hetken yleissivistyksestä puhuttaessa, ja silloinkin imitoiden iäkkäämmäksi kuvailtua puhujaa heijastellen yleisiä stereotypioita.

Osassa (K=16/L=7) kertomuksista painotettiin, ettei yleissivistys saisi muuttua ollenkaan, vaan se pitäisi pikemminkin *palauttaa entiselle tasolleen* (L). Taustalla lienee turvallisuutta luova pysyvyyden tarve, jolloin nopeat muutokset herättävät ennakkoluuloja ja pelkoja. Osassa (K5=/L=8) kertomuksista todettiin yksinkertaisemmin, ettei yleissivistys muutu tai ettei sen tarvitse muuttua, vaan se on tulevaisuudessa *samanlaista kuin tälläkin hetkellä* (L). Kansalaisopistolaisten kertomuksissa oltiin ehdottomampia muuttumattomuuden suhteen, kun taas osassa lukiolaisten kertomuksista tuotiin esiin kehittymismahdollisuus: *yleissivistyksen ei tarvitse muuttua juurikaan nykyisestä. Sen pitää toki kehittyä, mutta ei muuttua kokonaan* (L). Sen sijaan, että yleissivistyksen ajateltaisiin säilyvän tai muuttuvan kokonaan, kenties sopivampaa on puhua yleissivistyksestä päivittyvänä käsitteenä.

Päivittyvä yleissivistys sisältää ajatuksen yleissivistyksen kehittymisestä. Aineiston perusteella se sijoittuu pääasiassa tiedollisen ja taidollisen yleissivistyksen alueelle, sillä tieteen kehitys ja uudet oivallukset kerrostuvat aiempien tietojen ja taitojen päälle kehittäen niitä eteenpäin. Monissa (k=17/l=14) kertomuksissa yleissivistyksen todettiin muuttuvan ainakin jonkin verran. Yhdessäkään kansalaisopiston kertomuksista ei mainittu, että yleissivistyksen pitäisi muuttua. Sen sijaan osassa lukiolaisten (l=6) kertomuksista tarve yleissivistyksen muuttuvuuteen nousi vahvemmin esiin. Vahvimmin päivittyväksi kokonaisuudeksi kuvattiin teknologia. Erityisesti tietotekniikan hallinnan uskottiin kuuluvan tulevaisuudessa yhä vahvemmin yleissivistykseen: *kaikki alat edellyttävät tietotekniikan hallintaa. Maailma muuttuu ja työelämän sekä yhteiskunnan vaatimukset samalla* (k).

Laajeneva yleissivistys ilmentää puolestaan yleissivistyksen laajenevaa luonnetta yli kansallisten ja valtiollisten rajojen. Siten laajeneva yleissivistys yhdistyy pääasiassa yhteiskunnalliseen sivistykseen. Yleissivistykseen kuuluviksi määritellyt tiedot ja taidot ovat osin yhteiskuntakohtaisia. Yhteiskuntaan ja kulttuuriperintöön liittyvä tieto esimerkiksi johtajista, kaupungeista tai sosiaalisista konventioista vaihtelevat valtioiden välillä. Toisten yhteiskuntien asioiden ei koeta aineiston perusteella kuuluvan yhtä vahvasti yleissivistykseen kuin oman yhteiskunnan asioiden. Kertomuksista on kuitenkin pääteltävissä, että yleissivistyksen koetaan olevan laajenemassa globalisaation myötä yli kansallisten ja valtiollisten rajojen.

Samalla kielitaito näyttäytyi kertomuksissa yhä arvokkaampana erityisesti kansainvälisen vuorovaikutuksen kannalta. Vieraiden kielten hallintaa painotettiin enemmän kertomusvariaatiossa, jossa keskusteltiin tulevaisuuden yleissivistyksestä. *Kokemukseni mukaan vieraan kielen hallinta on paras ja tärkein avain vieraan kulttuurin ymmärtämiseen. Ja se puolestaan on sitä yleissivistystä* (k). Yleisesti ottaen tarve hahmottaa myös muiden maiden historiaa, kulttuuria ja kieltä voisi tulkita pyrkimykseksi edetä kohti suvaitsevaisuutta ja siten kohti moraalista sydämen sivistystä.

Yhteenvetona yleissivistys näyttää rakentuvan spiraalimaisesti. Se ottaa mukaansa aineksia menneestä, päivittää niitä ja pyrkii vastaamaan myös tulevaisuuden tarpeisiin laajentuen kohti kattavampaa ymmärrystä maailmasta.

Kehyskertomusvariaatioiden ja taustamuuttujien vaikutus

Merkittävin ero vastaajien välillä oli ikä, mihin pyrittiin tietoisesti keräämällä aineistoa lukioikäisiltä ja toisaalta kansalaisopistojen kursseilta, joissa suurin osa osallistujista oli eläkeläisiä. Sisällöllisesti vastaajaryhmät olivat pitkälti samaa mieltä yleissivistykseen kuuluvista osa-alueista. Vain filosofian kuulumista yleissivistykseen ei mainittu ollenkaan lukiolaisten kertomuksissa. Joitain osa-alueita puolestaan painotettiin toista vastaajaryhmää enemmän. Kansalaisopistolaisten kertomuksissa painottui lukiolaisia enemmän lukemisen ja käsillä tekemisen merkitys, yleisen inhimillisen asenteen ja kriittisen ajattelun omaaminen sekä sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen merkityksellisyys. Lisäksi kansalaisopistolaisten kertomuksissa oltiin huolestuneempia tietotekniikan liiallisesta käytöstä kuin lukiolaisten kertomuksissa. Lukiolaiskertomuksissa puolestaan painotettiin kansalaisopistolaisten kertomuksia enemmän teknologian ja vieraiden kielten hallitsemisen tärkeyttä sekä laajojen kokonaisuuksien hahmottamista. Molemmat sukupolvet kaipasivat ymmärrystä toisiltaan.

Kehyskertomusvariaatioiden tuottama selkein ero liittyy teknologiseen kehitykseen. Aineiston perusteella teknologian merkityksen koetaan voimistuvan tulevaisuudessa. Tulevaisuuden yleissivistyksen ollessa keskustelun aiheena teknologinen kehitys (K=17/L=23) nousi keskeiseksi teemaksi ja sen mukana pysyminen koettiin tärkeäksi. Sen sijaan tämän hetken yleissivistykseen keskittyvissä kertomuksissa erityisesti kansalaisopistolaiset kiinnittävät huomiota teknologian liialliseen käyttöön (K=12/L=6).

Huomattavaa on, että lukiolaisten kertomukset muuttuivat kehyskertomusvariaation mukaan, kun taas kansalaisopistolaisten kertomuksiin variaatio ei juurikaan vaikuttanut. Tämän hetken yleissivistys näyttäytyi lukiolaisten kertomuksissa valmiiksi annettuna ja jokseenkin muuttumattomana. Tyypillistä oli imitoida vanhemman sukupolven päivittelyä nuorten heikentyneestä yleissivistyksestä: *Nykynuorten yleissivistys on aika huonoa. No niin on, eihän nykynuoret tiedä edes vanhoja presidenttejä* (L). Tämän hetken yleissivistys kuvastuu siten lukiolaisten kertomuksissa vanhemman sukupolven määrittelemänä käsitteenä, jonka sisältöön ei voi itse vaikuttaa. Sen sijaan tulevaisuuden yleissivistyksestä puhuttaessa nuorten heikentynyttä yleissivistystä ei mainittu

kertaakaan, mutta yleissivistyksen mahdollisuuksia ja rajoja alettiin pohtia vapaasti. Osa lukiolaisten kertomuksista painotti yleissivistyksen tarvetta muuttua, osa taas sen säilyttämistä ennallaan. Eniten kannatusta vaikuttaisi silti saavan näiden välimuoto, jonka mukaan käsityksen yleissivistyksestä tulisi osittain muuttua ja osittain säilyä. Kun otetaan huomioon, että lukiolaisten kertomuksissa yleissivistykseen liitettiin pitkälti samat kokonaisuudet kuin kansalaisopistolaisten kertomuksissa, lukiolaisten käsitys yleissivistyksestä eivät vaikuta eroavan kovinkaan jyrkästi vanhemman sukupolven ajatuksista.

Lukioaineiston sisäiset erot selittyivät myös pitkälti iän mukaan. Kolmannen (n=35) vuosikurssin opiskelijat painottivat selvästi nuorempia enemmän yhteiskunnalliseen sivistykseen kuuluvaa laajojen kokonaisuuksien hallitsemista sekä moraaliseen sydämen sivistykseen kuuluvia inhimillisyyttä, suvaitsevaisuutta ja konventionaalista tietoa näiden osoittamisesta, kuten käytöstapoja ja tilannetajua. Toisen (n=30) vuosikurssin opiskelijat puolestaan painottivat muita enemmän yhteiskunnalliseen sivistykseen liittyvää tietoa yhteiskunnasta, politiikasta ja taloudesta, mutta myös tiedolliseen ja taidolliseen sivistykseen liittyvää konkreettista hyvinvointia ja arkisia toimia käsittelevää tietoa. Ensimmäisen (n=18) vuosikurssin opiskelijoita osallistui tutkimukseen selvästi vähiten. Heidän kertomuksissaan esiintyivät pitkälti samat sisällöt kuin muiden vuosikurssien kertomuksissa, mutta koulutus ja auktoriteettien käsitykset kuvastuivat vahvemmin. Tästä päätellen lukiolainen hahmottaa maailman aluksi pitkälti koulun ja kodin kautta, mutta lukio-opintojen loppuvaiheessa itsenäistymiseen liittyvät käytännön asiat alkavat kiinnostaa yhä enemmän. Valmistumisen kynnyksellä puolestaan aletaan hakea omaa suhtautumista maailmaan ja paikkaa siinä. Kansalaisopistolaisten vastauksissa ikä ei näyttänyt juurikaan vaikuttavan vastauksiin. Kansalaisopistolaisilta kysyttiin myös koulutustaustaa, mutta sen suhteen erot olivat myös vähäisiä. Karkeasti yleistäen korkeimmin kouluttautuneet arvostivat vahvemmin lukeneisuutta, koulutusta ja filosofista tietämystä, kun taas alemmin kouluttautuneet korostivat hieman enemmän käytännön osaamista.

Pohdinta

Miten laajasti yleissivistys käsitetään ja muuttuvatko siihen liitetyt käsitykset ajan myötä? Tulosten perusteella yleissivistykseen katsotaan kuuluvan neljä osa-aluetta: tiedollinen ja taidollinen sivistys, moraalinen sydämen sivistys, yhteiskunnallinen sivistys ja esteettinen sivistys. Nämä osa-alueet menevät osin limittäin. Esimerkiksi tiedollisen ja taidollisen sivistyksen alle luokitellut laaja-alainen osaaminen, tieto kulttuureista ja uskonnoista sekä filosofia painottavat kaikki ymmärtävää asennetta ja suvaitsevaisuutta, jotka puolestaan ovat yhteisiä myös moraaliselle sydämen sivistykselle ja yhteiskunnalliselle sivistykselle.

Muuttuvuutensa suhteen yleissivistyksen voidaan katsoa olevan säilyvä, päivittyvä ja laajeneva käsite. Tämä käsitys täydentää aiempaa näkemystä sivistyksestä osin muuttuvana ja osin säilyvänä käsitteenä (Laukia 2016, 58; Ojanen 2010, 14). Aineiston perusteella yleissivistyksessä halutaan säilyttää moraalinen sydämen sivistys, jonka ytimenä on ymmärtävä ja välittävä asenne maailmaa ja ihmisiä kohtaan. Yleissivistyksen sisältö päivittyy uusien tiedollisten ja taidollisten innovaatioiden ja teknologisen kehityksen myötä. Ajan tasalla pysyminen vaatii myös yhteiskunnallista sivistystä. Käsitys yleissivistyksestä on kuitenkin kansainvälistymisen myötä laajenemassa yli rajojen. Edelleen yleissivistys näyttäytyy siinä määrin yhteiskuntakohtaisena, että yksityiskohtaisimmin tulisi tuntea oman yhteiskuntansa asiat. Yhä enemmän tarvitaan kuitenkin tietoa ja ymmärrystä myös oman lähipiirin ulkopuolelta.

Käsitykset yleissivistyksestä ovat siis osin yhteisössä jaettuja ja muuttuvat spiraalimaisesti säästäen vanhaa ja ottaen mukaan uutta. Tämä mahdollistaa käsitysten muuttumisen siten, että riittävä ymmärrys sukupolvien välillä säilyy. Yleisesti ottaen tuleville sukupolville pyritään välittämään yleissivistykseen kuuluviksi katsotut sisällöt, kuten olemassa olevat tiedot, taidot ja sosiaaliset konventiot. Maailman muuttuessa myös käsitys yleissivistyksestä muuttuu ja seuraavalle sukupolvelle välitettävä käsitys yleissivistyksestä on taas hieman erilainen.

Muutos näyttäisi tapahtuvan samankaltaisena spiraalimaisena etenemisenä myös yksilöiden tasolla. Lukioaineiston perusteella nykyinen käsitys yleissivistyksestä nähdään vanhemman sukupolven sanelemana ja oman vaikutus-

vallan ulottumattomissa olevana käsitteenä. Lukiolaisen silmissä yleissivistys on ulkopuolelta määritelty ja opetussuunnitelmaan kirjattu tavoite, johon on pyrittävä tutkinnon saavuttaakseen. Kun nuoret saavat tilaisuuden ajatella tulevaisuuden käsitystä yleissivistyksestä, he eivät hylkää edellistä käsitystä täysin, vaan ottavat mukaan siitä osia tehden käsitykseen omia päivityksiään ja laajennuksiaan. Yleissivistävä koulutus tähtääkin parhaimmillaan oman ajattelun kehittämiseen ja itsenäisten valintojen tekemiseen, ei niinkään vanhojen ajattelumallien toistamiseen.

Kuten artikkelin alkupuolella todettiin, yleissivistys on moniulotteinen ja monitulkintainen käsite, johon liittyy useita jännitteitä. Aineiston perusteella yleissivistykseen ei juurikaan enää liitetä elitistisyyden mielikuvia, vaan siinä korostuu pikemminkin tasa-arvoisuus. Tämä näkyy selvimmin siinä, että läpi aineiston painotettiin yleissivistyksen kuulumista kaikille. Yhteiskuntaluokkien eroja ei ilmaistu. Pyrkimys tasa-arvoon saattaa kieliä myös syvemmästä halusta suojella hyvinvointiyhteiskunnan arvoja kilpailun ja talouden hallitsemassa ajassa. On kuitenkin myös huomioitava, että vastaajat olivat itse joko lukiossa tai omasta halustaan kansansivistyksellisessä koulutuksessa opiskelemassa, eli he kaikki olivat jo valmiiksi yleissivistykseen tähtäävän koulutuksen piirissä. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten mielikuvat saattaisivat jossain määrin poiketa tässä aineistossa esiintyneistä. Elitististä kirjallisen sivistyksen korostamista käytännöllisten taitojen kustannuksella eivät tämän aineiston vastaajat kuitenkaan tuoneet esiin. Sen sijaan yleissivistyksiin kuuluviksi otettiin tiedollisten osa-alueiden lisäksi myös muun muassa käytännön osaamisen ja kädentaitojen sekä inhimillisen sydämen sivistyksen merkitys.

Hierarkkinen asetelma esiintyi sen sijaan aineistossa sukupolvien välillä. Vanhempi sukupolvi nähdään auktoriteettiasemassa tämän hetken yleissivistystä määriteltäessä, mitä osa lukiolaisista ironisoi kertomuksissaan. Sivistyksen idean kannalta sukupolviasetelma on välttämätön: sivistysperintö on aiempien sukupolvien rakentamaa ymmärrystä, tietoa, taitoa ja moraalia, jonka uudet sukupolvet kohtaavat sivistys- ja sosialisaatioprosessissaan. Asetelman ydin on tällöin toki juuri se, että sivistyneillä on valtaa sivistää muita. Nuorista tämä voi usein tuntua holhoavalta, varmasti etenkin silloin, jos vanhemmat

sukupolvet eivät halua kuunnella nuorten käsityksiä siitä, millaista uudistuvaa yleissivistystä nuoret kokevat tarvitsevansa tulevaisuudessa. Toisaalta vanhemmat sukupolvet voivat suhtautua perustellun kriittisesti ajatukseen, että vähäisellä elämänkokemuksella ja ennen itsenäistymistä, jatko-opintoja ja ammattia nuoret voisivat itse tietää, millainen on se maailma, jossa he tulevat aikuisina toimimaan. Tältä osin yhteisen yleissivistyksen rajaamisen ja kohdentamisen ongelma on ajankohtainen. Viime vuosina on esitetty vaatimuksia lukio-opintojen vapaammasta valinnasta, jolloin valtaa päättää oman koulusivistyksensä painotuksista siirrettäisiin nuorille.

Koulutuksesta ja elämästä saatavan yleissivistyksen välinen jännite esiintyi myös aineistossa. Yhtäältä yleissivistyksen katsottiin perustuvan peruskoulussa tai lukiossa saatavaan tietoon ja yleissivistystä määriteltiin yleisesti oppiaineiden kautta. Oppiaineiden näkökulmasta opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden ja oppiainesisältöjen nähdään antavan valmistuvalle opiskelijalle paitsi päästötodistuksen myös yleissivistyksen. Tästä päätellen myös lukio nähdään edelleen yleissivistävänä, vaikka sen sisältöjä saatetaan kritisoida. Toisaalta osassa kertomuksista koulutuksen osuutta vaimennettiin korostamalla elämänkokemuksesta saadun tiedon merkityksellisyyttä yleissivistykselle. Kyseessä ei välttämättä olekaan erimielisyys siitä, kehittyykö yleissivistysprosessi koulutuksessa vai sen ulkopuolella. Kenties kyse onkin siitä, mitä yleissivistyksen osa-aluetta ajatellaan. Aineistosta päätellen tiedollinen sivistys liitetään vahvemmin koulutuksesta, ja taidollinen sivistys elämästä, saatavaksi. Samoin tiedollinen sivistys ja sydämen sivistys eivät välttämättä ole toisilleen vastakkaisia jännitteitä, vaan yleissivistyksen eri osa-alueita. Tietoa voi hankkia myös informaaleissa ja sydämen sivistystä formaaleissa ympäristöissä.

Laaja-alaisuus näyttäytyy yhtenä yleissivistysprosessin keskeisimmistä tavoitteista. Aineiston mukaan yleissivistyksen kannalta on tavoiteltavaa pyrkiä paitsi mahdollisimman kokonaisvaltaiseen tietämykseen, myös kattavaan ymmärrykseen maailmasta ja sen tilanteesta. Kokonaisvaltaisen tietämyksen katsotaan rakentuvan pienemmistä osista, kuten tieteenaloista tai oppiaineista. Osa näistä tiedon osa-alueista, kuten historia tai kielitaito, liitetään toisia osa-alueita selvemmin yleissivistykseen, mutta yksimielisyyttä yleissivistykseen kuuluvista yksittäisistä tiedoista tullaan tuskin koskaan saavuttamaan.

Tämä puoltaa ajatusta siitä, että yleissivistys on osin poikkeava ja yksilöllinen kokonaisuus, joka on kuitenkin sidoksissa yhteisesti jaettuihin käsityksiin.

Itsenäisen tiedonhaun, medialukutaidon, kriittisen ajattelun ja pyrkimyksen laajaan ymmärrykseen painotettiin kertomuksissa kuuluvan yhä vahvemmin yleissivistykseen. Tämä johtunee siitä, että nämä taidot koetaan yhä tärkeämmiksi nykyajassa, jossa luotettavaa ja puolueetonta tietoa on haastavaa löytää. Informaatiota on tarjolla runsaasti, mutta luotettavan tiedon löytäminen ja tunnistaminen on haastavaa. Informaation määrän kasvaessa myös totuuksien määrä on kasvanut (Niiniluoto 2016, 129). Samalla tietoa ja sivistystä etsitään yhä enemmän sähköisestä mediasta ja tietoverkoista (Jauhiainen & Tähtinen 2015, 127). Näistä lähteistä saatava informaatio ei kuitenkaan välttämättä ole luotettavaa tietoa, vaan usein eräänlaista metatietoa, jonka perusteella tiedetään jonkun sanoneen jotain ilman varmuutta tiedon todenpitävyydestä (Niiniluoto 2016, 130). Media kasvattaa, mutta ihmiset eivät yleensä ole tietoisia siitä, miten pitkälti he ovat median kasvatteja, sillä median pedagogiikka on usein huomaamatonta. Tarvitaan kriittistä ajattelua ja medialukutaitoa, jotta median toimintaa, sisältöä ja vaikutuksia yleisöönsä voitaisiin arvioida kriittisesti. (Kahn 2010, 73.)

Yleissivistystä ja siihen liitettyjä käsityksiä ei ole aiemmin tutkittu eläytymismenetelmällä. Tällä tutkimusmetodilla saadaan kuitenkin uudenlainen näkökulma aiheeseen, sillä eläytymismenetelmässä vastaajat eivät välttämättä kerro suoraan omista käsityksistään, vaan eläytyvät kuviteltuun tilanteeseen. Siten menetelmä mahdollistaa vastauksen laajentamisen omaa ajattelua laajemmalle tasolle – mitä yleissivistys voisi olla. Samalla vastaajat voivat jakaa oletuksensa siitä, miten yleissivistys yleisesti ottaen käsitetään rajoittumatta välttämättä pelkästään omiin käsityksiinsä. Täten aineiston ei voi tulkita kertovan suoraan yksittäisten ihmisten käsityksistä, vaan välillisesti yleisemmin suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevista yleissivistyksen käsityksistä. Yhteenvetona voidaan todeta, että yleissivistys on eri-ikäisille ihmisille yhä voimissaan oleva spiraalimaisesti muuttuva käsite, joka vaikuttaa olevan kaikille tuttu, mutta joka voi aiheuttaa laajuudellaan hämmennystä. Yleiskuva vaikuttaisi eri-ikäisilläkin ihmisillä olevan hyvin samankaltainen, mutta mitä tarkemmin yleissivistystä tarkastellaan, sitä enemmän käsitykset haarautuvat.

Yleissivistys nähdään yhä tarpeellisena etenkin laaja-alaisen tietämyksen ja maailmankuvan kehittymisen kannalta. Yleissivistys luo ikään kuin laajan ymmärryspohjan, joka auttaa omaksumaan ja tulkitsemaan uutta informaatiota ja uusia käytäntöjä. Yleissivistystä ei voida koskaan määritellä tyhjentävästi eikä se siten ole jotain, jonka yksilö voisi saavuttaa täysin. Se on pikemminkin ymmärrettävissä yleisen, kokonaisvaltaisen ja laaja-alaisen sivistymisen prosessiksi, joka on aina osittain muutoksessa niin yksittäisten ihmisten kuin ihmiskunnan tasolla. Yhteistä yleissivistyksen pohjaa voidaan pitää yllä välittämällä tulevalle sukupolvelle kulttuuriperintöä, jota kasvavat yksilöt puolestaan kehittävät ja vievät eteenpäin. Yhteisymmärryksen säilymiseksi yleissivistyksen sisällön tulee siten olla silti riittävän jaettu. Epäilemättä tällaisen yhteisymmärryksen rakentamisessa olisi hyötyä aiempaa jäsentyneemmästä ja selkeämmästä julkisesta keskustelusta, jossa yleissivistyksen merkitystä ja alaa avoimesti pohdittaisiin.

Aineistossa korostettiin tarvetta kulttuurien ja uskontojen väliseen ymmärrykseen. Tämän lisäksi tarvitaan kuitenkin myös sukupolvien välistä ymmärrystä. Yleissivistyneeltä ihmiseltä odotetaan kykyä asettua myös toisen ihmisen asemaan ymmärtävästi. Laajan tietopohjan lisäksi yleissivistykseen kuuluu siis myös yleinen avarakatseisuus, kiinnostus ja ymmärtävä asenne niin maailmaa kuin toisia ihmisiäkin kohtaan. Yleissivistyksen perusta ja ydin lieneekin juuri tällaisessa avoimessa suhtautumisessa elämään sekä pyrkimyksessä ymmärtää itseä, toisia ja maailmaa – toisin sanoen ennemminkin perustavanlaatuisessa halussa kasvaa ja kehittyä ihmisenä kuin missään tietyssä oppimisen osa-alueessa.

Lähteet

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Neljäs uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Halinen, I., Holappa A-S. & Jääskeläinen, L. 2013. Puheenvuoro: Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. Kasvatus 44 (2), 187–194.

Hanho, J. T. 1955. Suomen oppikoululaitoksen historia 2: 1809–1872. Porvoo: WSOY.

Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun: esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940. Acta Universitatis Tamperensis 442. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hirsjärvi, S. 1998. Sivistys koulutuksen haasteena. Kasvatus 29 (2), 166–174.

Häkkinen, K. 2004. Nykysuomen etymologinen sanakirja. Porvoo: WSOY.

Jantunen, T. & Ojanen, E. 2016. Mikä ihmeen sivistys? Helsinki: Kriittinen korkeakoulu.

Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. 2015. Sivistys – siitäkö puhe mistä puute? Kasvatus 46 (1), 125–128.

Kahn, R. 2010. Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement. New York: Peter Lang Publishing.

Keinänen, J. 2002. Ajattelun taidot, yleissivistys ja filosofian opetuksen oikeuttaminen. niin & näin 9 (3), 29–35.

Kiuasmaa, K. Oppikoulu 1880–1980. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

Klafki, W. 2000. The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 85–107.

Kokko, H. 2010. Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. Kasvatus & Aika 4 (4), 7–23.

Koski, L. & Filander, K. 2009. Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 121–156.

Laukia, J. 2016. Onko koulutusta jonka tavoitteena ei ole sivistys? Kasvatus 47 (1), 57–59. https://ktl.jyu.fi/julkaisut/kasvatus/arkisto/abstraktimappi/sisjapk2016-1.pdf. (Luettu 21.4.2017.)

Lüth, C. 2000. On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 63–84.

Meurman, A. 1883. Johdanto. Teoksessa Sanakirja yleiseen siwistykseen kuuluwia tietoja varten (1883–1890). Teos ilmestynyt alun perin 12-osaisena sarjana. Helsinki: G. W. Edlund.

Niiniluoto, I. 2016. Hyvän elämän filosofiaa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ojanen, E. 2010. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 7–16.

OKM 2013. Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14.

OKM 2016. Uusi lukio – Uskalla kokeilla. Lukiokoulutuksen kehittämisohjelma. http://www.minedu.fi/lukiokoulutuksen-kehittaminen/. (Luettu 2.10.2017.)

OPH 1993. Humanismin paluu tulevaisuuteen. 1993. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komiteamietintö. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus. 1993:31.

OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: OPH. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 29.3.2017.)

OPH 2017. Opetushallitus: kasvatus, koulutus ja tutkinnot. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot. (Luettu 29.3.2017.)

Rantala, H. 2006. Sivistyksen käsitteen merkitysulottuvuuksista J. V. Snellmanin historiakäsityksessä. Ennen ja nyt 1.

Rantala, H. 2013. Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsitys J.V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa. Annales Universitatis Turkuensis C 362. Turku: Turun yliopisto.

Rapola, M. 1991. Sivistyksen suomenkielinen nimitys. Kielikello 3. (Lyhennelmä alkuperäisestä julkaisusta Risukoista riipomia. Helsinki: WSOY, 1953.)

Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.

Snellman, J. V. 1842. Läran om staten. Tukholma. Suom. Valtio-oppi. Teoksessa J. V. Snellman, Kootut teokset, osa 5. Toim. R. Savolainen ym. Helsinki: Opetusministeriö & Edita.

Tieteen termipankki 2017. Filosofia: ”sivistys/yleissivistys”. http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:sivistys. (Luettu 29.3.2017.)

Tröhler, D. 2012. The German Idea of Bildung and the Anti-Western Ideology. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) Theories of Bildung and Growth. Rotterdam: Sense Publishers, 149–164.

Tähtinen, J. 2007. Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti. Suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysjuonteita autonomian ajalla. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 101–147.

Värri, V-M. 2010. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 42–56.

Väyrynen, K. 1992. Der Prozess der Bildung und Erziehung in finnischen Hegelianismus. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.

YLE 2013. Lukion tuntijakouudistukseen tarjolla kolme vaihtoehtoa. Yleisradio, uutiset, kotimaa 17.12.2013. http://yle.fi/uutiset/3-6988823. (Luettu 29.3.2017.)
YLE 2016. 28 lukiota testaa nykyistä vapaampaa opiskelua. Yleisradio, uutiset, kotimaa 18.5.2016. http://yle.fi/uutiset/3-8887523. (Luettu 29.3.2017.)

Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon

Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa?

Tiina Mäenpää & Johanna Annala & Marita Mäkinen & Anna Wallin & Jari Eskola

Johdanto

Korkeakouluissa on 2000-luvulla toteutettu monia uudistuksia, joista Suomessa viimeisimpiä esimerkkejä ovat erilaiset koulutusyksiköiden ja korkeakoulujenkin väliset yhdistymisprosessit. Pirkanmaan seudulla on meneillään Tampere3-yliopiston työnimellä, nyttemmin Tampereen yliopisto (Tampere University) -nimellä, kulkeva kahden yliopiston ja yhden ammattikorkeakoulun yhteenliittymän luominen. Tässä tutkimuksessa pyritään eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston pohjalta hahmottamaan, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita opettajat näkevät yhdistymisprosessin tarjoavan opetustyölle uudessa yliopistossa. Näitä mahdollisuuksia ja haasteita tarkastellaan erityisesti opettajan ammatillisen toimijuuden toteutumisen näkökulmasta.

Tampere3 on Tampereen yliopiston, Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun yhdistymishanke. Hankkeen selvitystyö käynnistettiin vuonna 2014, ja vuoden 2015 alussa opetus- ja kulttuuriministeriö asetti työ-, ohjaus- ja johtoryhmän valmistelemaan säätiöpohjaisen yliopistokonsernin perustamista. Korkeakoulujen lisäksi hankkeen keskeisiä osapuolia ovat alusta alkaen olleet Tampereen kaupunki, Pirkanmaan seu-

dun elinkeinoelämä ja opetus- ja kulttuuriministeriö. Tampere3-hanke ei ole edennyt tasaisesti suunnitellussa aikataulussa, vaan matkalla on koettu niin jännitysmomentteja kuin vastarintaakin. Marraskuussa 2016 Tampereen teknillisen yliopiston säätiön hallitus keskeytti Tampere3-prosessin valmistelun kokonaan. (Keskinen 2016.) Tämän seurauksena hankeorganisaatio vaihdettiin ja rahoituksesta neuvoteltiin uudelleen. Säätiö perustettiin lopulta 20.4.2017, ja yliopiston nimenä säätiön perustamisasiakirjassa oli tuolloin Tampereen uusi yliopisto (OKM 2017).

Uuden yliopiston säätiön perustamiseen on liittynyt paljon erittäin haastavaksi osoittautunutta lainsäädännöllisten asioiden yhteensovittamista, koska uuden yliopiston toimintaa ohjaavat monet rinnakkaiset lait, joista erityisesti säätiölakia, yliopistolakia ja ammattikorkeakoululakia on pyritty sovittamaan yhteen. Rahoitusmallin kautta opetus- ja kulttuuriministeriöllä on vahva hanketta ohjaava rooli. Tämä ilmenee muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön ja yliopistojen välisiin sopimuksiin kirjatun rahoituksen ehdollisuutena. Jos Tampere3-hanke ei etene vuoden 2017 aikana suunnitellusti, rahoitus voidaan lakkauttaa. (Heikkonen 2017.) Uusi säätiömuotoinen yliopisto aloittaa toimintansa tämänhetkisen arvion mukaan tammikuussa 2019. Tampere3-hankkeessa kehitetään uutta korkeakouluyhteisöä, jossa tekniikan, talouden, terveyden ja yhteiskunnan tutkimus kohtaavat. Uutta yliopistoa kuvaillaan tieteenalojen rajapinnoista ammentavaksi, monialaiseksi ja kansainvälisesti kiinnostavaksi ja arvostetuksi työelämää ja yhteiskuntaa kehittäväksi tutkimus- ja oppimisympäristöksi. (OKM 2016a; OKM 2016b; OKM 2016c; OKM 2017; #tampere3 2017.)

Suomessa on toteutunut ja meneillään monenlaisia yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyö- ja yhdistymisprosesseja. Vuonna 2010 toimintansa aloittivat Aalto-yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja uusi Turun yliopisto. Tampereen lisäksi on toistaiseksi vain muutamia esimerkkejä yliopiston ja ammattikorkeakoulun yhdistymisestä. Lappeenrannassa tavoitteena on muodostaa korkeakoulukonserni Lappeenrannan teknillisen yliopiston sekä Saimaan ja Lahden ammattikorkeakoulun kanssa. Lapin yliopisto ja Lapin ammattikorkeakoulu muodostavat jo strategisen yhteenliittymän, Lapin korkeakoulukonsernin. Myös Vaasan yliopisto ja ammattikorkeakoulu ovat kehittäneet

uusia yhteistoiminnan malleja. Tampere3:sta puhutaan kuitenkin kansallisesti merkittävänä, uutta suomalaisen korkeakouluopetuksen mallia rakentavana edelläkävijähankkeena (OKM 2017).

Yhdistymisprosessit ovat esimerkki korkeakoulujen rakenteellisesta uudistamisesta, ja ne perustuvat valtioneuvoston linjauksiin korkeakoulutuksen kehittämisestä (Aittola & Marttila 2010; OPM 2008). Yhdistymisillä pyritään ennen kaikkea tehostamaan korkeakoulujen toimintaa, ja yhteenliittymien toivotaan vahvistavan korkeakoulujen profiloitumista, ja siten edistävän niiden kansainvälistymistä ja kilpailukykyä (Aittola 2011, 95–96; Aittola & Marttila 2010; Välimaa, Aittola & Ursin 2014).

Korkeakoulujen yhdistymisprosesseista on jo jonkin verran tutkimustietoa sekä maailmanlaajuisesti että Suomesta. Yhdistymisprosessin onnistumista voidaan arvioida eri tulokulmista. Välimaa kollegoineen (2014, 44) tarkastelivat tutkimuksessaan yhdistyviä yliopiston yksiköitä kulttuurisesta näkökulmasta ja heidän mukaansa yksi tärkeimmistä tekijöistä sulautumisprosessien onnistumisessa on uuden organisaatiokulttuurin luominen ja henkilöstön sitouttaminen. Kulttuurinen integraatio (akateemiset traditiot, identiteetit, arvot, ja uskomukset) on lopulta yhdistymisprosessin tavoite. Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen (2010, 155) muistuttavat, että koulutusorganisaatioiden muutoksissa olisi tärkeää huolehtia opettajien toimijuuden tukemisesta ja sen mahdollistamisesta. Muutosten yhteydessä opettajat haastetaan ammatillisen identiteetin uudelleenneuvotteluun sekä pohtimaan omaa sitoutumistaan muuttuvaan työhön ja organisaatioon. Tähän identiteettityöhön opettajat tarvitsevat yhteisönsä tukea ja riittäviä resursseja. Ilman riittäviä resursseja ja osallistumisen mahdollisuuksia opettajien toimijuuden tunto voi heiketä, ja tämä puolestaan voi vaikuttaa työhyvinvointiin ja jaksamiseen. (Fullan 2007; Hökkä ym. 2010; Hökkä & Vähäsantanen 2014.)

Biestan (2015) mukaan opettaja on kuitenkin häivytetty puheesta, jota koulutuksen kehittämisen ja muutosten yhteydessä käydään. Opettajasta ja opettamisesta puhumisen sijaan näissä yhteyksissä puhe keskittyy oppijoihin, oppimiseen ja oppimisympäristöihin. Biesta (2015) viittaa tähän ilmiöön käsitteellä *learnification*. Tällainen puhetavan muutos perustunee ymmärrykseen opettajan muuttuneesta roolista ja oppijan näkemiseen oppimisen keskiössä.

Biestan (2015) mielestä ajankohtaisessa keskustelussa korostuu opettajan näkeminen ikään kuin koulutuksen osatekijänä, jonka toimintaa tehostamalla voidaan lisätä systeemin suorituskykyä. Samalla näyttää unohtuvan se, että tämä osatekijä on sivistyksellinen opetuksen asiantuntija, jolla pitäisi olla liikkumavaraa omaa työtään koskevien arvopäätelmien (*teacher judgement*) tekemiseen. Tätä voidaan lähestyä myös ammatillisen toimijuuden käsitteellä.

Toimijuuden käsite on monisäikeinen, ja siitä puhutaan usein yhteyksissä, joissa toimijuuden nähdään olevan rajallista. Toimijuudesta puhuttaessa viitataan yleensä yksilön mahdollisuuksiin ja rajoituksiin toimia ja tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä osana tiettyä kontekstia, yhteisöä ja yhteiskuntaa. (Gordon 2005, 115–129.) Tarkasteltaessa ammattiin ja työhön liittyvää toimijuutta siihen usein liitetään identiteetin käsite, jonka ajatellaan rakentuvan yhteisössä. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2014, 210) puhuvat sosiokulttuurisesta subjektikeskeisestä lähestymistavasta ammatilliseen toimijuuteen. Tämä lähestymistapa ymmärtää yksilön aktiivisena toimijana suhteessa sosiaaliseen maailmaan. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Eteläpelto ym. 2014.)

Toimijuuden käsitteeseen liittyy aina vahvasti vallan käsite. Yksilö tarvitsee valtaa (power to) saadakseen jotain aikaan. Valta rajoittaa ja resursoi toimijuutta työpaikoilla. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011; Eteläpelto ym. 2014.) Biestan (2015) mukaan opettajien pitäisi saada ja vaatia takaisin heille kuuluvaa valtaa, eli tilaa opettajan ammatilliselle toimijuudelle puhuttaessa koulutuksesta ja sen tarkoituksesta. Viimeaikaiset muutokset ovat hänen mukaansa heikentäneet opettajan ammatillisuuden toteutumisen mahdollisuuksia. Opettajan odotetaan kohtelevan opiskelijoita asiakkainaan, hän on enenevässä määrin tilivelvollinen ja hänen on korvattava subjektiivinen tieto tieteellisellä todentamisella. (Biesta 2015, 82–83.)

Erinomaisen ja tehokkaan opetuksen sijaan Biesta haluaa puhua siitä, mikä tekee opetuksesta hyvää (*the normative question of good education*). Arvion siitä, mikä on hyvää opetusta voi hänen mielestään tehdä nimenomaan opettaja, ja tämä arvio perustuu ymmärrykseen opetuksen tarkoituksesta ja tehtävästä. Jos emme tiedä, mitä yritämme saavuttaa koulutuksellisilla järjestelyillämme, emme voi tehdä päätöksiä siitä, mikä on keskeisintä sisältöä emmekä siitä,

millaiset suhteet tätä parhaiten edistävät. Kuviossa 1 esitetään Biestan (2015, 77–78) opetuksen tarkoitusta kuvaava kolmijako: kvalifikaatio (*qualification*), sosialisaatio (*socialization*) ja subjektifikaatio (*subjectification*).



Kuvio 1. Opetuksen tarkoitusta kuvaava kolmijako Biestaa (2015) mukaillen

Opettajan on ymmärrettävä ensinnäkin, mitä tietoja ja taitoja pitäisi oppia. Biesta viittaa tähän opetuksen tarkoitukseen *kvalifikaation* käsitteellä. Käsite muistuttaa Barnettin ja Coaten (2005) opetussuunnitelmateorian käsitettä *knowing*, jolla viitataan tieteenalan tai oppiaineen ydintietoon. *Sosialisaation* käsitteellä Biesta viittaa opettajan näkemiseen ammattilaisena, joka edustaa jotain traditiota, ja johdattaa opiskelijaa tämän tradition mukaan samalla toisintaen sosiaalisia rakenteita ja malleja. Hän puhuu professionaalisesta traditiosta, joka muistuttaa Barnettin ja Coaten (2005) käsitettä *acting* kuvaten sitä, miksi tullaan ja mihin 'heimoon' (Ylijoki 1998) liitytään. Barnett ja Coate kuvaavat näin opettajuutta kiinnittymisenä johonkin. Opetuksen päämääränä *subjektifikaatio* ohjaa opettajaa miettimään tapoja, joilla oppiminen vaikuttaa opiskelijan persoonaan toivotusti, ja tukee hänen kehittymistään aloitteelliseksi ja vastuulliseksi oman elämänsä subjektiksi. Rinnalle voisi ottaa jälleen Barnettin ja Coaten (2005) käsitteen *being*, eli miten ymmärtää ja ohjata itseään ja suhteuttaa tietonsa ja tekonsa muuhun maailmaan. Keskeistä Biestan mukaan on määritellä ja ottaa vastuu siitä, mitä haluamme saavuttaa kaikilla

kolmella opetuksen tarkoituksen osa-alueella ja siitä, miten nämä osa-alueet olisivat mahdollisimman hyvässä tasapainossa keskenään.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien käsityksiä siitä, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita kolmen tamperelaisen korkeakoulun yhdistymisprosessi tarjoaa opetustyölle uudessa yliopistossa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1) Millaisia käsityksiä opettajilla on ammatillisesta toimijuudesta uudessa yliopistossa?
2) Millaisia käsityksiä opettajilla on opetuksen tarkoituksesta uudessa yliopistossa?

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tulevaisuusskenaarioiden kirjoittaminen

Tutkimuksen aineisto (N=62) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuu 2016–maaliskuu 2017 välisenä aikana. Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmä soveltui ensinnäkin siitä syystä, että tutkimus jakaa eläytymismenetelmän kanssa ajatuksen todellisuuden rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Eläytymismenetelmä sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi myös siinä mielessä, että menetelmän avulla voidaan kurkistaa tulevaisuuteen kertomalla siitä mahdollisia tarinoita, luomalla skenaarioita. (Ks. Eskola ym. 2017; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015.) Eläytymismenetelmää kuvataan tarkemmin tämän artikkelikokoelman menetelmäartikkelissa (Eskola ym. 2017).

Eläytymismenetelmässä tutkimukseen osallistuvat kirjoittavat tarinan lyhyen johdannon eli kehyskertomuksen pohjalta. Kehyskertomuksen avulla kirjoittajan toivotaan eläytyvän tutkimuksen kannalta relevanttiin rooliin tai tilanteeseen. (Eskola ym. 2017; Wallin ym. 2015.) Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin skenaarion opettajan asennetta hänen kertoessa kollegalleen opetustyöstään uudessa yliopistossa.

(A) *Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi innostuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.*

(B) *Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi huolestuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.*

Aineiston keräämisen ajanjakso venyi suhteellisen pitkäksi osittain opetushenkilöstön lomien ja Tampere3-prosessin hetkellisen pysähdyksen vuoksi, mutta ennen kaikkea sähköisen aineiston keräämisen osoittauduttua haasteelliseksi. Aineistoa kerättiin lopulta pelkästään sähköisesti sekä koulutustilaisuuksien yhteydessä kasvokkain ja sähköisesti. Taustatietoina tiedusteltiin vastaajan ikää, työkokemuksen pituutta sekä sitä, missä korkeakoulussa hän opettaa.

Aineiston keräämistä pohjustettiin joko lyhyellä sähköpostiviestillä tai kasvokkain asiasta lyhyesti kertoen. Pohjustuksessa kerrottiin vain käytössä olevasta eläytymismenetelmästä, ja että tutkimuksessa Tampere3-prosessia tarkastellaan opettajien näkökulmasta. Sekä sähköisesti että kasvokkain aineistoa kerättäessä korostettiin sitä, että eläytymismenetelmässä skenaarion näkökulman ei tarvitse olla kirjoittajan oma. Lisäksi korostettiin tutkittavien anonymiteettiä. Tarinoiden sijaan vastaajia houkuteltiin kirjoittamaan kuviteltua tulevaisuusskenaarioita. Tämän ajateltiin helpottavan vastaamista, koska tarina-sanaan uskottiin mahdollisesti liittyvän vastaamishalukkuuteen vaikuttavia mielikuvia. Aikaa aineiston keräämiseen kasvokkain käytettiin noin 15 minuuttia. Ensimmäisessä koulutustilaisuudessa vastaajat saivat itse valita sen, kirjoittavatko skenaarionsa sähköiselle lomakkeelle vai perinteisesti paperille. He eivät kuitenkaan saaneet valita kehyskertomusta, jonka pohjalta kirjoittivat. Sähköisellä lomakkeella vastaajia ohjattiin valitsemaan kehyskertomuksensa sukunimen aakkosten alkukirjaimen mukaan. Kehyskertomuksen A pohjalta kirjoittivat vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla A–L, ja vastaavasti kehyskertomuksen B pohjalta skenaarionsa kirjoittivat vastaajat, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla M–Ö. Toisessa koulutustilaisuudessa tutkija kävi kertomassa tutkimuksestaan tilaisuuden päätteeksi, mutta yhtä vastaajaa lukuun ottamatta osallistujat kirjoittivat skenaarionsa myöhemmin sähköisesti.

Aineistossa oli molempien kehyskertomusten mukaisia skenaarioita 31 kappaletta (ks. taulukko 1). Suurin vastaajaryhmä oli Tampereen yliopiston opettajat (n=33), joista kaikki vastanneet olivat alle 50-vuotiaita ja suurella osalla (n=28) työkokemusta oli alle 10 vuotta. (Ks. taulukko 2.) Tutkimuksessa mukana olleilla Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun opettajilla oli keskimäärin enemmän työkokemusta (yli 10 v, n=15) ja mukana oli myös yli 50-vuotiaita vastaajia (n=8).

Taulukko 1. Vastaajamäärät eriteltynä kehyskertomuksittain, korkeakouluittain ja vastaamisen tavan mukaan

		A	e-lomake	paperi	**B**	e-lomake	paperi
TAMK	11	5	5		6	6	
TTY	15	8	7	1	7	7	
TaY	33	15	1	14	18	2	16
Opettaa useammassa	3	3	1	2	-		
Yht.	62	31	14	17	31	15	16

Taulukko 2. Vastaajien jakautuminen ikäryhmittäin ja työkokemuksen perusteella

Ikäryhmä	**TaY**	**TTY**	**TAMK**	**Opettaa useammassa**
< 30-v	5			
30–39-v	19	8	4	2
40–49-v	9	3	3	1
50–55-v		3	2	
56-v >		1	2	
Työkokemus				
< 5 v	22		1	
5–10 v	3	7	3	2
11–15 v	3	2	2	1
15 v >	2	6	5	

Aineiston analyysi toteutettiin kolmivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti kvantifioimalla aineistosta nousevia

teemoja taulukkomuotoon. Kvantifioinnin perusteena käytettiin skenaarioiden kokonaisvaltaista tulkintaa, se ei siis perustunut sanojen tai ilmaisujen määrien laskemiseen. Skenaarioissa esiintyi toistuvasti teemoja, joista osa voitiin nähdä jännitteisinä teemapareina. Toisessa vaiheessa palattiin alkuperäisiin teksteihin ja analysoitiin löydettyjä jännitteisiä teemapareja (kuvio 2) rinnakkain. Siten hahmottuivat kehyskertomuksen varioinnin vaikutuksen suunnat. Tämän jälkeen aineiston analyysia syvennettiin hyödyntäen Biestan (2015) opetuksen tarkoitusta kuvaavaa kolmijakoa (kuvio 1). Biestan kolmijako valikoitui tutkimukseen syventämään aineistolähtöisen analyysin tuloksia, koska sen avulla pyrittiin hahmottamaan opettajan ammatilliseen toimijuuteen liittyvää problematiikkaa. Myös taustatekijöiden (korkeakoulu, ikä, työkokemus) merkityksestä etsittiin viitteitä aineistossa esiintyneiden teemojen taulukkomuotoisen jaottelun pohjalta.

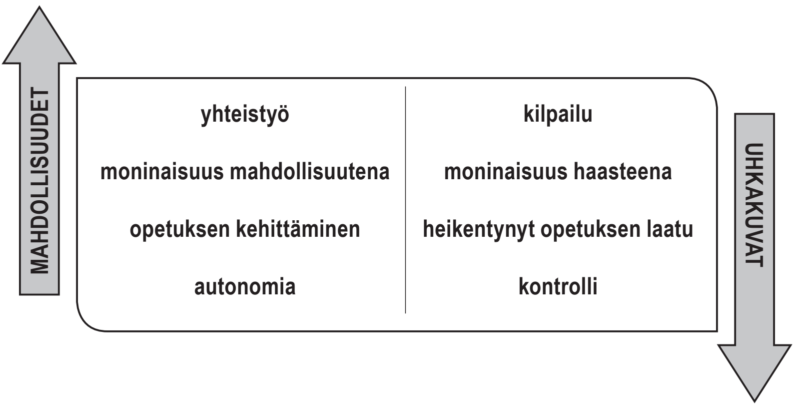
Tulokset

Opettajat kirjoittivat tulevaisuusskenaarioissaan opetustyöstä, sen käytännöistä ja reunaehdoista uudessa yliopistossa, opetussuunnitelmatyöstä, opettajan suhteesta opiskelijoihin, kollegoihin ja yliopistoyhteisöön sekä laajempiin verkostoihin tai elinkeinoelämään. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston erilaisten toimintakulttuurien ja opetuskulttuurien merkitystä sekä käytännön ja teorian suhdetta opetuksessa pohdittiin. Tutkija-opettajat luonnollisesti kuvailivat myös opetuksen ja tutkimuksen välistä suhdetta työssään.

Kehyskertomuksen variointi onnistui tässä tutkimuksessa toivotunlaisesti, eli innostuneen opettajan skenaariossa kirjoitettiin pääsääntöisesti mahdollisuuksista, joita Tampere3-prosessi opetustyölle avaa, ja vastaavasti huolestuneen opettajan skenaariot kertoivat pääsääntöisesti opettajan työn heikentyneistä reunaehdoista. Skenaarioissa siis tuotettiin eläytymismenetelmälle tyypillisiä stereotyyppisiä kuvauksia (Eskola & Wallin 2015; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), tässä tapauksessa liittyen sosiaalisesti jaettuihin käsityksiin yhdistymisprosessin opetustyölle avaamista mahdollisuuksista ja uhkakuvista (kuvio 2).

Vaikka vastaajilta tiedusteltiin heidän ikäänsä ja työkokemuksensa pituutta (taulukko 2), mitään merkittävää vaikutusta tai eroja ei näillä tekijöillä nähty olevan. Heiltä tiedusteltiin myös sitä, missä korkeakoulussa he opettavat. Vastaajat jakautuivat tässä suhteessa epätasaisesti (taulukko 1), eikä Tampereen teknilliseltä yliopistolta ja Tampereen ammattikorkeakoulusta saatu riittävästi vastauksia korkeakoulujen välisten vertailevien johtopäätösten tueksi.

Seuraavassa avataan aineiston teemoittelun pohjalta hahmottuneita jännitteisiä teemapareja (kuvio 2) aineistolähtöisesti kuvaillen ja aiempiin tutkimuksiin reflektoiden. Sitaattien tunnistetiedoista ilmenee kehyskertomustyyppi (A tai B), skenaarion järjestysnumero (esim. A16) sekä vastaajan korkeakoulun tunnus (TTY, TaY tai TAMK). Useammassa korkeakoulussa opettavien opettajien sitaatteja ei tässä artikkelissa esiinny lainkaan.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen analyysin pohjalta muodostuneet jännitteiset teemaparit ja kehyskertomuksen varioinnin vaikutuksen suunnat

Yhteistyötä ja kilpailua

Innostuneen opettajan skenaariot (n=31) olivat pääsääntöisesti mahdollisuuksien tarinoita yhteisöstä, jossa kehitetään uutta ja voidaan hyvin. Hyvinvointia edistää muun muassa opettajien välinen yhteistyö (n=18/31). Opettajien välisestä yhteistyöstä ja opetuksen kehittämisestä kirjoitettiin usein myös samoissa tarinoissa (n=15/31), kuten seuraava kuvaus ilmentää:

> *Opetussuunnitelmatyö on nykyään aidosti yhdessä tehtävää suunnittelua, ja omat opetettavat moduulit on suunniteltu niin, että ne nivoutuvat osaksi eri opintokokonaisuuksia. Oman alueeni opinnoista on muodostettu vähintään 10 opintopisteen "kursseja" jotka toteutetaan moduuliopetuksena aina vähintään 3 opettajan kesken. Vaikka sama joukko opiskelijoita ei teekään kaikkia moduuleita, yhteinen suunnittelu ja välillä myös yhteiset opetustilanteet motivoivat meitä opettajia etsimään luovia ja toimivia ratkaisuja.* (A6 TTY)

Yhteistyön tavoitteena ja joissain skenaarioissa edellytyksenäkin koettiin tarvetta ymmärtää muita ja puhua 'yhteistä kieltä'. Tirrosen, Aulan ja Aarrevaaran (2016) mukaan yhdistyvien on opittava ymmärtämään toisiaan, rakennettava luottamusta ja luotava uusi kulttuurinen identiteetti. Muutamissa tarinoissa osaamisperustaisen opetussuunnitelman tai työelämää simuloivien työskentelymuotojen käytön opetuksessa nähtiin edesauttavan yhteisen kielen muotoutumista. Aiemmin on kuitenkin havaittu variaatiota ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajien välillä muun muassa osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkinnoissa (Mäkinen & Annala 2012). Tämäkin yhteiseksi oletettu kieli siis vaatii neuvotteluja ainakin oman opettajayhteisön kesken. Myös Holleyn (2009) tutkimustulokset osoittivat, että koulutusorganisaatioiden kulttuurinen muutos käynnistyy vasta, kun henkilöstö on sitoutunut työskentelemään monitieteisissä tiimeissä. Samaan tapaan tämän tutkimuksen opettajat kuvasivat yhteistyön ja lisääntyneen vuorovaikutuksen luovan uutta, koska asioita tarkastellaan eri perspektiiveistä. Tällainen oletus istuu hyvin uuden yliopiston tavoitteisiin ja mainospuheisiin, joissa kahden yliopiston ja yhden ammattikorkeakoulun voimien yhdistämisen tuloksena nähdään miltei automaattisesti syntyvän jotain, joka on enemmän kuin osiensa summa (esim. OKM 2017).

Huolestuneen opettajan skenaarioissa (n=31) kuvattiin samaa asiaa useimmiten erillisyyden näkökulmasta. Yhteisen toimintakulttuurin muodostaminen nähtiin suurena haasteena, ja puhuttiin pikemminkin pakkoyhdistämisestä. Huolta aiheutti erityisesti eri tieteenalojen opetus- ja arviointikäytäntöjen yhtenäistäminen. Huolestuneen opettajan skenaarioissa resursseista kilpaillaan sekä eri alojen välillä että entisten korkeakoulujen ja kollegoiden kesken. Kilpailun nähdään heijastuvan myös opiskelijoihin. Joissakin huolestuneen opettajan skenaarioissa alojen välisen kilpailun yhteydessä kirjoitetaan myös

arvostuksen puutteen kokemuksista. Jauhiainen, Laiho ja Lehto (2012) kirjoittavat samasta teemasta tarkastellessaan akateemisten identiteetin rakentumisesta merkityksellisyyden kokemusten myötä. Merkityksellisyyden kokemisen nähtiin häiriintyvän erityisesti resurssien ja ajan puutteen, toisarvoiseksi koettujen työtehtävien, arvostuksen puutteen ja huonojen työolosuhteiden vuoksi.

Toisaalta puhuttiin myös huippuosaamisesta. Innostuneen opettajan skenaarioissa siitä puhuttiin positiiviseen sävyyn ikään kuin hyvän opetuksen sivutuotteena, toisinaan tavoitteenakin. Huolestuneen opettajan skenaarioissa puhutaan pikemminkin menestymisen paineesta. Edellytyksenä pärjäämiseen kansainvälisessä kilpailussa nähdäänkin yhdistymisprosessien asiakirjoissa muuan muassa juuri huippuosaamiseen satsaaminen. Kansainväliseen liigaan uskotaan päästävän mukaan erikoistumalla, kirkastamalla yliopistojen profiilia ja luomalla osaamiskeskittymiä. (OKM 2017; OPM 2008; Välimaa ym. 2014.)

Moninaisuus mahdollisuutena ja haasteena

Monissa innostuneen opettajan skenaarioissa heterogeeninen opiskelijajoukko nähtiin tai pyrittiin näkemään rikkautena (n=17/31). Erilaisten näkökulmien nähtiin paitsi mahdollistavan antoisia oppimiskeskusteluja myös haastavan opetuksen kehittämiseen ja uudistumiseen sekä käynnistävän monitieteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Opetuksen uudistamisesta tai kehittämisestä ja heterogeenisistä opetusryhmistä rikkautena kirjoitettiin usein samoissa innostuneen opettajan skenaarioissa (n=15/31):

> *Oman opetussuunnan ikivanhat käytännöt ja normit on saatu rikottua, kun luokkahuone on avattu uudelle monipuolisemmalle opiskelijajoukolle. Keskustelun aikaansaaminen on helpompaa, koska opiskelijoilla on erilaisia näkemyksiä ja taustatietoja. Kurssin ilmiöitä voi tarkastella eri näkökulmista. Opiskelijat ja opettaja ovat innostuneempia kuin koskaan, koska ikinä ei tiedä mihin keskustelu johtaa.* (A13 TaY)

Eittämättä moninaisuus haastaa uudistamaan opetusta ja toimintakulttuuria Tampereen uudessa yliopistossa. Joillain aloilla, kuten esimerkiksi lääketieteessä ja tekniikassa toimintakulttuuri voi jo olla moninaisuutta hyödyntävää, ikään kuin työelämää simuloivaa käytäntöyhteisössä (vrt. Wenger 1998) toimimista. Huolestuneen opettajan skenaarioissa heterogeenisten opiskelijaryh-

mien opettaminen koettiin usein haastavaksi (n=16/31). Opetuksen laadun heikkenemisestä ja heterogeenisista opetusryhmistä kirjoitettiin usein myös samoissa tarinoissa (n=15/31).

> *Kursseille ilmestyy oppilaita sekalaisilla taustatiedoilla. En epäile hetkeäkään että normijärjellä varustettu oppilas ei selviäisi kurssistani. Ikävää että heterogeeninen opiskelijajoukko pakottaa suunnittelemaan kurssin rakenteen sellaiseksi että se palvelee ehkä parhaiten keskitiellä tai substanssin alkuvaiheessa olevaa opiskelijaa. Teen parhaani, joskus tuntuu että kukaan ei ole tyytyväinen.* (B59 TAMK)

Monissa huolestuneen opettajan skenaarioissa pelättiin yhdistymisestä seuraavan opetuksen painottumisen suurryhmien opetukseen, ja opiskelijoiden näin olevan opettajan näkökulmasta kasvotonta massaa. Myös Välimaan ym. (2014) Suomessa toteutettuja tai suunnitteilla olleita yliopistojen yhdistymisprosesseja tarkastelleessa tutkimuksessa yhdistymisen pelättiin erityisesti heikentävän opetusta ja pakottavan opetuksen perinteisempään muotoon, kuten massaluentoihin.

Opetuksen kehittäminen vs. heikentynyt opetuksen laatu

Monessa innostuneen opettajan skenaariossa yhdistymisprosessin nähtiin mahdollistavan opetuksen kehittämisen (n=25/31) ja toimintakulttuurin uudistamisen (n=27/31). Uudistuminen ja opetuksen kehittäminen kulkivat monissa tarinoissa käsi kädessä (n=25/31):

> *Välillä tuntuu, että opettajat ovat kyllästyneitä opetustyöhönsä, mutta tämä johtuu varmasti paljolti siitä, että he eivät aktiivisesti kehitä kurssejaan ja "luo nahkaansa", kun tähän ei ole varsinaista paikkaa. Nähdäkseni moni opettaja on joutunut luomaan nahkansa nyt uusien kurssien ja opetettavan aineksen myötä, mikä todennäköisesti lisää intoa, virtaa ja motivaatiota heidänkin tekemiseensä. Näin ainakin minulle on käynyt!* (A10 TaY)

Kuten jo aiempia teemapareja avatessa on tullut esiin, erityisesti yhteistyön ja monimuotoisuuden teeman nähtiin kulkevan käsi kädessä uudistamisen ja kehittämisen kanssa (ks. Holley 2009), ikään kuin tuovan lisää resurssia kehittämiseen. Lähes kaikissa huolestuneen opettajan skenaarioissa (n=26/31) opetuksen laadun kuvailtiin heikentyneen. Suurimpina syinä opetuksen laadun

heikkenemiseen vastaajat näkivät massamuotoiseen opetukseen siirtymisen (esim. Välimaa ym. 2014) ja heterogeeniset opetusryhmät.

Ursin, Aittola, Henderson ja Välimaa (2010, 327–328) toteavat tarkasteltuaan neljän suomalaisen yliopiston yhdistymisprosessin asiakirjoja, että opetukseen liittyvien ja koulutuksen kannalta merkityksellisten asioiden käsittely jäi niissä hyvin pintapuoliseksi ja vähäiseksi. Tämä on hämmästyttävä huomio, koska opetus on yksi yliopistojen keskeisistä tehtävistä, ja koulutuksen laadun parantaminen on varmasti kaikkien yhdistymisprosessien kirjattu tavoite. Ursin ym. (2010) esittävätkin kysymyksen opetuksen 'katoamisesta' yliopistojen sulautumisprosessien yhteydessä. Nähtäväksi jää, ollaanko Tampere3-prosessissa oltu viisaampia tässä suhteessa.

Autonomia vs. kontrolli

Monissa innostuneen opettajan skenaarioissa käytettiin ilmaisuja *pystyn*, *voin*, *meillä on* tai *minulla jää aikaa*. Näiden ilmaisujen voisi tulkita kertovan siitä, että opettajalla on ainakin resursseja tehdä työtään, ja mahdollisesti tehdä myös sitä koskevia ratkaisuja, ja siten hänellä voisi nähdä olevan autonomiaa ja tilaa ammatillisen toimijuutensa toteuttamiseen. Monissa huolestuneen opettajan skenaarioissa sen sijaan koettiin työn ulkoisen kontrollin ja työn tehokkuuden mittaamisen tai muun byrokratian lisääntyneen. Opettajan työtä kuvataan ikäänkuin selviytymiskamppailuna:

> *Tampere3 meni juuri niin kuin pelättiinkin: managerialistinen ote otti vallan yliopiston hallinnossa. Kaikkien asioihin tuotiin yksilökohtaiset tavoitteet, mittaaminen, arviointi ja kontrolli. Ihmiseen ei enää luoteta, ei opettajiin, eikä opiskelijoihin. Opetustyöstä on tullut sietämätöntä selviytymiskamppailua; muistinko kaikki laatujärjestelmän vaatimukset etukäteisarvioinnista, jatkuvasta arvioinnista ja jälkikäteisarvioinnista? Puukottaako opettajakollega selkään, kun kaikkien opettajien välille on luotu keskinäinen kilpailuasetelma? Ilmapiiri on heikentynyt kautta linjan. Työstä on kadonnut ilo.* (B51 TaY)

Joissain huolestuneen opettajan skenaarioissa opettajat kokivat omaa työtä koskevien päätösten ja ohjeiden lähinnä häiritsevän opetustyötä. Myös Jauhiainen ym. (2012) listasivat toisarvoiseksi koetut työtehtävät yhdeksi merki-

tyksellisyyden kokemista vähentäväksi, ja samalla identiteetin rakentumista häiritseväksi tekijäksi.

Opettajan ammatillisen toimijuuden tarkastelua Biestan viitekehyksessä

Duaalimalli ja tutkinnot säilynevät Tampere3-prosessin myötä rakentuvassa uudessa yliopistossa ennallaan, mutta aineiston pohjalta herää kysymys, onko opettajalle aina selvää, mitä opetuksella tavoitellaan, mitä ja miten pitäisi opettaa, kun opiskelijat enenevässä määrin liikkuvat eri heimojen (ks. Ylijoki 1998) ja toimintakulttuurien välillä. Huolestuneen opettajan skenaarioissa puhutaan hämmennyksestä, ja siitä etteivät opettajat edes itse ymmärrä mihin pitäisi olla menossa, mitä opiskelijasta pitäisi tulla. Oppimisen päämääriä ja vastuun paikkaa ei näissä skenaarioissa hahmoteta.

Opetuksen tarkoituksen tai päämäärien hahmottamisesta *kvalifikaation* näkökulmasta on jo yleiselläkin tasolla tiedon arvotuksesta puhuttaessa tullut hankalaa, koska korkeakoulun asema yhteiskunnassa on muuttunut. Jos aiemmin korkeakoulut olivat ensisijaisia tiedon tuottajia ja jakajia, tänä päivänä niiden arvoa on enenevässä määrin alettu määrittää niiden yhteiskunnallisen merkityksen perusteella. (Clegg 2008; Mäkinen & Annala 2012.) Tämä ilmenee muun muassa korkeakoulun opetussuunnitelmien osaamisperustaisina ja työelämälähtöisinä painotuksina. Jo aiemmin mainitut ammattikorkeakoulun ja yliopiston opettajien osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintaerot juontuvat muuan muassa opetuksen tavoitteita määrittelevästä lainsäädännöstä, joka on hyvin erilainen ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa.

Elämme parhaillaan aikaa, jolloin pohjustetaan uuden yliopiston opetuksen tarkoitusta *sosialisaation* näkökulmasta hahmoteltaessa sitä, mihin uudessa yliopistossa jatkossa sosiaalistutaan tai pyritään sosiaalistamaan. Tartutaanko uudessa yliopistossa monimuotoisuuden mahdollisuuteen ja rakentuuko uuden yliopiston yhteinen kieli lisääntyneen vuorovaikutuksen tuloksena? Miten tätä edistetään? Mikä ylipäätään on tahtotila? Tirronen ym. (2016, 190–191) korostavat että yhdistyvien on opittava ymmärtämään toisiaan, rakennettava luottamusta ja luotava uusi kulttuurinen identiteetti. Missä määrin tällaisten erilaisten perspektiivien luovan törmäyttämisen ja sitä kautta

syntyvän yhteisen kielen muotoutuminen on mahdollista yliopistossa, jossa yhdistyvät ammattikorkeakoulu ja yliopisto, joissa jo opetuksen kvalifikaatiota kuvaavat päämäärät poikkeavat toisistaan? Myös alakohtaiset erot ovat ja tulevat olemaan suuria.

Oma lukunsa on myös kysymys tieteen autonomiasta, sekä opetuksen ja tutkimuksen välisestä suhteesta tutkija-opettajan työssä. Koska suuri osa vastaajista toimii tutkija-opettajana, pohdittiin skenaarioissa myös opetuksen ja tutkimuksen suhdetta omassa työssä. Huolestuneen opettajan skenaarioissa työn osa-alueiden välisen tasapainon ylläpitäminen oli vaikeaa, koska työmäärän koettiin lisääntyneen massamuotoiseen opetukseen siirtymisen, heterogeenisten opetusryhmien ja tiukenneen kontrollin myötä. Opetuksen ja tutkimuksen välinen suhde ei ollut tasapainossa tai nämä työn osa-alueet eivät kytkeytyneet toisiinsa mielekkäällä tavalla. Innostuneen opettajan skenaarioissa tutkimuksen ja opetuksen yhteen nivominen näyttäytyi luonnikkaalta niissä tarinoissa, joissa tutkimuksesta ylipäätään kirjoitettiin (n=6/31). Tutkimukselle ja opetuksen kehittämiseen koettiin näissä skenaarioissa yleisesti tulleen enemmän resurssia uudessa yliopistossa toteutuneen toimintakulttuurin muutoksen myötä.

> *Pystyn yhdistämään opetuksen ja tutkimuksen työssäni mielekkäällä tavalla. Kalenteriin etukäteen sidottuja opintojaksoja ei ole, vaan teemme opiskelijoiden kanssa kaikkia innostavia tutkimus- ja kehittämisprojekteja. Opetustyöni saattaa sisältää luentoja ja seminaareja, mutta niiden osuus on pienentynyt suhteessa tutkimus- ja kehittämisprojektien yhteydessä tapahtuvaan tiimien ja yksilöiden jatkuvaan valmennukseen.* (A24 TAMK)

Subjektifikaatiota opetuksen tarkoituksena tai päämääränä ei nykyisessä opiskelijalähtöisyyttä korostavassa ilmapiirissä juurikaan kyseenalaisteta. Myös Tampere3:n asiakirjoissa korostetaan opiskelijan subjektiutta, opiskelijaa tai useammin mainittuna oppimista keskiössä. Miten subjektifikaatiota sitten uudessa yliopistossa tuetaan? Opetus- ja kulttuuriministeriön ja korkeakoulujen sopimuksissa puhutaan opiskelijoiden ohjauksen monipuolistamisesta. Puhutaan myös pyrkimyksestä yksinkertaistaa korkeakoulun opiskelijavalintaprosesseja luopumalla valmistautumista vaativista pääsykokeista ja siirtymällä toisen asteen opintomenestykseen perustuvaan opiskelijavalintaan. Mainitaan

aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen, ura- ja rekrytointipalvelut, valtakunnallinen uraseuranta, ja nopean valmistumisen ja työllistymisen tavoitteet. (okm 2016a; okm 2016b; okm 2016c.) Sille miten subjektifikaatiota tullaan konkreettisesti uudessa yliopistossa tukemaan luodaan varmaankin parhaillaan perustaa. Millainen rooli opettajalla on opiskelijan subjektifikaation tukemisessa ja tuen tarpeen määrittelyssä uudessa yliopistossa?

Huolestuneen opettajan skenaarioissa opiskelijan subjektiuden pelättiin heikkenevän, kun hän hukkuu kasvottomaan massaan. Huolestuneen opettajan skenaarioissa kirjoitettiin halusta olla tiiviimmässä kontaktissa opiskelijoihin, jotta heitä voisi tukea opinnoissaan. Näissä skenaarioissa opetuksen koettiin pirstaloituneen ja opiskelijan koulutuspolusta tulleen rikkonainen. Niin opettajien kuin opiskelijoidenkin koettiin olevan turhautuneita huonoon opetukseen, ja opiskelijat olivat hämillään valinnanvapaudestaan. Opiskelijan valinnanvapautta korostavan opetussuunnitelman pelättiin tekevän opetustyöstä asiakaspalvelutyötä, ja tämän koettiin mutkistavan opettajan ja opiskelijan välisiä suhteita:

> *Opetustyö on silppuuntunut helposti myytäviksi suupaloiksi eri aiheista ja niiden suunnittelu tehdään pitkälti omalla ajalla. Opiskelijat vaativat opettajalta asiakaspalveluhenkeä (ja parempia arvosanoja), mutta eivät ole valmiita itse tekemään töitä oppimisen eteen. Odotetaan valmiiksi pureskellun tiedon jakamista ilman omaa panosta tiedon luomiseen... ...Tutkimustyölle ei saa rauhaa opettajan asiakaspalveluvastuulta, eikä opetus palvele tutkimusta mitenkään, koska henkilöstöllä ja opiskelijoilla on täysin eri tavoitteet.* (b58 tamk)

Ursin ym. (2010) tarkastelivat tutkimuksessaan Suomessa aiemmin toteutuneiden tai suunnitteilla olevien yliopistojen yhdistymisprosessien suunnitteluasiakirjoja. He toteavat laajan kurssi- ja opetusohjelmavalikoiman miltei ainoaksi asiakirjoissa esiintyväksi kuvaukseksi yhdistymisprosessin konkreettisista koulutuksellisista vaikutuksista tai tavoitteista. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa on tullut esiin sama ilmiö. (Ursin ym. 2010, 338.)

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa yhdistymisprosessin uhat ja mahdollisuudet näyttäytyivät hyvin samansuuntaisina kuin Välimaan ym. (2014) tutkimuksessa, joka käsittelee aiemmin Suomessa toteutettuja tai suunnitteilla olleita yliopistojen yhdistymisprosesseja. Vuonna 2009 kerätyn aineiston mukaan akateemiset pelkäsivät yhdistymisen toteuttamisen vievän aikaa omasta tutkimuksesta ja opetuksesta. Jotkut pelkäsivät myös oman akateemisen identiteettinsä menettämistä. Erityisesti pelättiin yhdistymisen heikentävän opetusta ja pakottavan opetuksen perinteisempään muotoon, kuten massaluentoihin. Tampere3-prosessin uhkakuvat näyttäytyivät hyvin samansuuntaisina, mutta huolestuneen opettajan skenaarioissa korostui myös kilpailu resursseista kollegojen kesken ja alojen välillä, myös ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä. Biestan (2015) kolmijaon kaikilla opetuksen tarkoitusta kuvaavilla osa-alueilla koettiin huolestuneen opettajan skenaarioissa hämmennystä. Jos Välimaan ym. (2014) tutkimuksessa korostuivatkin haasteet, tässä tutkimuksessa saatiin tasapuolisesti tietoa sekä haasteista että mahdollisuuksista, koska opettajat eivät voineet valita näkökulmaansa.

Yliopistossa työskentelevien opettajien työtä on aiemmin kuvannut autonomia, itsesäätely ja akateeminen vapaus, ja toimijuus on perinteisesti ollut vahvaa. Managerialistisen toimintakulttuurin ujuttauduttua hiljalleen yliopistoihin, myös akateemista työtä kontrolloidaan ja arvioidaan enemmän. (Mm. Ylijoki & Ursin 2013.) Uhkakuvissa Tampere3-prosessi näyttäytyy jälleen yhtenä managerialistisen, tehokkuutta korostavan toimintakulttuurin ilmentymänä ja kiihtyvänä tapahtuvien muutosten toteuttamisen jatkumona. Vaikka managerialistiselle toimintakulttuurille tyypillinen organisaation tiukkakytkentäisyys voidaan nähdä toimijuuden tuntoa rajoittavana tekijänä, Hökkä ym. (2010, 145–155) kuvaavat sen myös edesauttavan muutosta. Opettajat ovat sitoutuneempia työhönsä väljäkytkentäisessä organisaatiossa, jossa toimintaympäristö on suhteellisen vapaa, ja opettajilla on enemmän autonomiaa ja mahdollisuuksia ammatillisen toimijuuden harjoittamiseen. Organisaation ja koulutuksen muutos on kuitenkin väljäkytkentäisessä organisaatiossa rajoittunutta ja hidasta. Toisaalta tiukkakytkentäinen organisaatio aiheuttaa uhkia opettajien sitoutumiselle ja hyvinvoinnille. (Hökkä ym. 2010, 155.)

Tarkasteltaessa opettajan ammatillista toimijuutta uudessa yliopistossa, tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan muun muassa opettajan työn autonomian ja managerialistiselle toimintakulttuurille tyypillisen lisääntyneen kontrollin välistä jännitettä. Jo jonkin aikaa jatkunut keskustelu akateemisesta riippumattomuudesta ja muuttuvasta akateemisesta työstä on saanut jälleen Tampere3-prosessin myötä tulta alleen. Akateemisen identiteetin uudelleenneuvottelu on muutoksen yhteydessä jokaisen opettajan ja opettajayhteisön keino vahvistaa omaa ammatillista toimijuuttaan. Kyse on samalla sitoutumisesta ja kiinnittymisestä uuteen yliopistoon. Tässä merkitysneuvottelussa määritellään myös suhdetta traditioon, siihen mistä yliopisto-opetuksessa on ja on ollut kyse. Vaikka tässä tutkimuksessa painottuu yliopisto-opettajan näkökulma, sama pätee muutoksen kohtaamiseen ammattikorkeakoulun opettajien ja opettajayhteisöjen näkökulmasta, toki eri traditioon peilaten. Merkitysneuvotteluja käyvät opettajat yksilöinä ja yhteisöinä, ja yksilön identiteetti muovautuu dynaamisessa suhteessa yhteisön identiteetin kanssa (ks. Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014). Minkä tradition pariin opiskelijaa uudessa yliopistossa ohjataan ja sosiaalistutaan? Mistä aiotaan pitää kiinni ja aiotaanko jostain luopua vai onko jo luovuttu? Toisaalta neuvottelua käydään autonomian merkityksestä erityisesti akateemiselle työlle, toisaalta riittävästi autonomiaa, aikaa ja tilaa tarvitaan monenlaisten ja monentasoisten merkitysneuvottelujen käymiseksi. Aiempien tutkimusten valossa uudistuksen toteuttajat aliarvioivat yhdistymisprosesseihin, etenkin uuden toimintakulttuurin rakentamiseen tarvittavaa aikaa. (Välimaa ym. 2014, 44; Tirronen ym. 2016, 190–191.)

Kuten riittävän autonomian, myös yhteistyön ja moninaisuuden voi tämän tutkimuksen valossa nähdä opettajan ammatillisen toimijuuden ’polttoaineena’. Välimaan ym. (2014, 48) mukaan yhdistymisen mahdollisuuksina nähtiin lisääntynyt rajojen ylittäminen ja monitieteinen keskustelu. Myös tässä tutkimuksissa nämä teemat korostuivat mahdollisuuksina. Moninaisessa uudessa yliopistossa tarvitaan uudenlaisia tapoja tutkia, opettaa ja tehdä yhteistyötä. Koska valmiita malleja ei uudessa tilanteessa ehkä ole, voidaanko niitä rakentaa yhdessä neuvotellen? (Aittola 2011.) Unifi ry:n yliopistojen yhteisessä visiossa *Yliopisto 2025* Suomen yliopistot ilmaisevat halunsa rakentaa avoimia tietoyhteisöjä muun muassa ammattikorkeakoulujen kanssa. Tämän vision

mukaan toimintaympäristöjä jaetaan eri toimijoiden kesken, vaikka toimijoiden roolit ovat toisistaan erilliset ja toisiaan täydentävät. (UNIFI ry 2016.) Uuden yliopiston kulttuurista identiteettiä luodaankin varmasti yhteistyön ja toisaalta myös erillisyyden puitteissa. Kulttuuriset erot ammattikorkeakoulun ja yliopiston välillä, toisaalta myös alakohtaiset kulttuuriset erot ovat suuria, mutta johonkin yhteiseenkin uudessa yliopistossa kiinnitytään.

Lindén ja Annala (2016) ehdottavat pohtiessaan yhteisöllisyyden vähyyttä korkeakoulutuksessa, että opetuksen kehittämisessä voisi katseen suunnata tutkija-opettajien yhteisöihin muuttamalla opettajien työn painopistettä ”jäykistä kurssirajoista ja kontaktituntiperusteisesta opetusajattelusta kohti laajempia ja yhteisöllisiä vastuita opetuksessa ja tutkimuksessa.” Myös Ashwin (2012, 43) pohtii, olisiko mahdollista nähdä opiskelijat ja opettajat saman yhteisön jäseninä (*disciplinary knowledge practices from a communities of practice perspective*). Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjä koskeva teoria korostaa yksilöiden identiteettien rakentumista suhteessa yhteisöön. Se korostaa yksilöiden päteviksi yhteisön toimijoiksi oppimisen merkitystä. Identiteettityötä edistää sitoutuminen ja vuorovaikutus. Uudessa yliopistossa sosialisaation ulottuvuutta määritellään osittain uusiksi, ja näin voidaan luoda uutta unohtamatta traditiota ja korkeakoulujen perustehtävää. Mihin traditioon opiskelija sosiaalistuu uudessa yliopistossa? Entä mihin opettaja itse kiinnittyy? Mitä kvalifikaatioita uusi yliopisto tuottaa, mitä kohden opiskelija matkaa? Mitä siis opetetaan? Voiko tähän vaikuttaa myös se, miten opetetaan? Millä tavoin opiskelijan subjektiksi tulemista uudessa yliopistossa tuetaan? Ettei opiskelijaa vain istutettaisi uuden yliopiston buffet-pöytään (ks. Lindén & Annala 2016), vaan häntä odottaisi yhteisö, johon hän voisi kiinnittyä? Halutaanko uudessa yliopistossa rakentaa kollegiaalista kulttuuria, jossa opitaan yhteisönä, jaetaan vastuu, luodaan tietoa yhdessä ja voidaan tehdä myös tilannesidonnaisia ja paikallisia ratkaisuja opetuksessa. Jos kaikki on kovin rajattua, standardoitua ja opetuksen resurssit ohjaavat opetusta perinteisempiin opetuksen muotoihin, ei tämä liene mahdollista. (Korhonen & Törmä 2011.)

Kilpailu on kuitenkin ajan henkeä. Sitä myös Tampere3:ssa on paljon, tarkastelee mitä asiakirjaa hyvänsä. Kilpailua käydään paitsi korkeakoulun sisällä, ennen kaikkea korkeakoulujen välillä, kansallisesti ja globaalistikin. Te-

hokas ja erinomainen opetus näyttäytyvät mainospuheissa. Kuitenkin viime kädessä opettajat voivat mahdollistaa sen että opetus on myös hyvää. Biestan (2015) jalanjäljissä tämä tutkimus peräänkuuluttaa opettajan professionaalisuuden oikeutusta. Autonomiaa ja tilaa tehdä opettajan työtä ja siihen liittyviä päätöksiä tarvitaan, eikä tämän tarvitse olla ristiriidassa opiskelijoiden yksilöllisten opintopolkujen muodostumisen ja opiskelijakeskeisen pedagogiikan kanssa, vaan tämän toteutumisen edellytyksenä.

Tampere3-prosessissa tutkittavaa riittää, koska prosessi tulee viemään aikaa. Yhdistymisprosessi on vuonna 2017 ottanut isoja askeleita kohti uutta, yhteistä yliopistoa. Varmaankin prosessin onnistumista ja toteutumista tullaan tutkimaan ja seuraamaan monista eri tulokulmista. Opetussuunnitelmatyö on yksi iso kokonaisuus, jossa nimenomaan opettajien osallistuminen mahdollistuu ja yhteistä toimintakulttuuria rakennetaan. Rinnalla varmasti kulkee keskustelu managerialistinen toimintakulttuurin ja akateemisen profession välisestä jännitteestä ja korkeakoulupolitiikan muutoksesta kilpailullisempaan suuntaan. Kiinnostavaa olisi tarkastella, miten ammattikorkeakoulun ja yliopiston toimintakulttuureja nivotaan yhteen, millainen yhteinen kieli muotoutuu, mikä säilyy ennallaan, ja mikä muuttuu. Akateemisten tai opettajien identiteettitutkimuksen näkökulmasta narratiivisella lähestymistavalla voisi olla myös uutta luova aspekti. Narratiivinen lähestymistapa voisi tarjota välineitä opettajien ammatillisen identiteetin uudelleen neuvotteluun jatkuvan muutoksen keskellä. ”Ammatilliset minä-tarinat eheyttävät ammatillista identiteettiä, kun vaaditaan entisen minän uudelleenmäärittelyä. Ne voivat lisäksi palvella ryhmässä jaettuina oman ammatillisen kasvun peileinä ja edistää muutokseen ja uudelleenjäsentelyyn johtavaa ajattelua.” (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 42–43).

Lähteet

Aittola, H. 2011. Yliopistofuusiot akateemisen työn ja identiteetin uudelleenmäärittelijöinä? Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 94–135.

Aittola, H. & Marttila, L. (toim.) 2010. Yliopiston rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen (2008–2009) loppuraportti. Opetusministeriön julkaisusarja 2010:5. http://80.248.162.139/OPM/Julkaisut/2010/RAKE_yhteishankkeen_loppuraportti.html. (Luettu 24.4.2017.)

Ashwin, P. 2012. Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education. Accounting for Structure and Agency. London: Continuum International Publishing Group.

Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. London: Society of Research into Higher Education & Open University Press.

Biesta, G. 2015. What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. European Journal of Education 50 (1), 75–87. DOI: 10.1111/ejed.12109.

Clegg, S. 2008. Academic identities under threat? British Education Research Journal 34(3), 329–345. DOI: 10.1080/01411920701532269.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota. Tampere: Tampere University Press.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 49. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–30.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review 10, 45–65. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.001.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? Aikuiskasvatus 34(2), 202–214.

Fullan, M. 2007. The NEW Meaning of Educational Change. Neljäs painos. New York: Teachers College Press.

Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.

Heikkonen, A. 2017. Tampere 3 sai 22 miljoonaa neuvotteluissa – jos kokonaisuus ei etene, ministeriö vetää rahat pois. Tampereen ylioppilaslehti Aviisi 15.3.2017. http://www.aviisi.fi/2017/03/tampere-3-sai-22-miljoonaa-neuvotteluissa-kokonaisuus-etene-ministerio-vetaa-rahat-pois/. (Luettu 16.4.2017.)

Holley, K. 2009. Interdisciplinary Strategies as Transformative Change in Higher Education. Innovative Higher Education, 34(5), 331–344. DOI: 10.1007/s10755-009-9121-4.

Hökkä, P. & Vähäsantanen, K. 2014. Agency-centred coupling – a better way to manage an educational organization? International Journal of Leadership in Education 17 (2), 131–153. DOI: 10.1080/13603124.2013.783932.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY, 141–159.

Jauhiainen, A., Laiho, A & Lehto, R. 2012. Identiteetti ja työn merkityksellisyys. Teoksessa R. Rinne, A. Jauhiainen, H. Simola, R.Lehto, A. Jauhiainen & A. Laiho (toim.) Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Kasvatusalan tutkimuksia 58. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 283–320.

Keskinen, E. 2016. Tampere3 näyttää rakoilevan, mutta niin teki Aaltokin – Mihin poliittinen peli johtaa? Tampereen ylioppilaslehti Aviisi 13.10.2016. http://www.aviisi.fi/2016/10/tampere-3-nayttaa-rakoilevan-teki-aaltokin-poliittinen-peli-johtaa/. (Luettu 23.3.2017.)

Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen yliopisto, 155–176.

Lindén, J. & Annala, J. 2016. Yhteisöt korkeakoulutuksessa – hyödyntämätön voimavara. Kasvatus 47 (5), 403–405.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2012. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd ja V-M. Värri (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 127–151.

Opetusministeriö. 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008–2011. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/KK_rak._kehitt._suuntaviivat_muistio.pdf. (Luettu 21.4.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016a. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen teknillisen yliopiston välinen sopimus vuosille 2017–2020. http://minedu.fi/documents/1410845/3992582/Tampereen+teknillinen+yliopisto+sopimus+2017-2020. (Luettu 21.4.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016b. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen yliopiston välinen sopimus vuosille 2017–2020. http://minedu.fi/documents/1410845/3992578/Tampereen+yliopisto+sopimus+2017-2020. (Luettu 21.4.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016c. Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Tampereen ammattikorkeakoulun välinen sopimus vuosille 2017–2020. http://minedu.fi/documents/1410845/3992647/Tampereen+ammattikorkeakoulu+sopimus+2017-2020.pdf. (Luettu 24.4.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Tampereen korkeakoulusäätiö perustettiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 20.4.2017. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tampereen-korkeakoulusaatio-perustettiin. (Luettu 21.4.2017.)

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. Journal of Educational Change 15, 303–325.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/. (Luettu 23.4.2017.)

#tampere3 – Tampere3-hankkeen verkkosivut. https://www.tampere3.fi/. (Luettu 23.3.2017.)

Tirronen, J., Aula, H-M. & Aarrevaara, T. 2016. A Complex and Messy Merger: The Road to University of Eastern Finland. Teoksessa R. Pinheiro, L. Geschwind & T. Doi (toim.) Mergers in Higher Education, Higher Education Dynamics 46, 179–193. DOI: 10.1007/978-3-319-21918-9_11.

UNIFI ry. 2016. Yliopistojen yhteinen visio julkistettu. Tiedote 7.12.2016 Suomen yliopistot UNIFI ry:n verkkosivuilla. http://www.unifi.fi/tiedotteet/visio-julkistettu/. (Luettu 27.4.2017.)

Ursin, J., Aittola, H., Henderson, C. & Välimaa, J. 2010. Is Education getting lost in University Mergers? Tertiary Education and Management 16 (4), 327–340. DOI: 10.1080/13583883.2010.533379.

Välimaa, J., Aittola, H. & Ursin, J. 2014. University Mergers in Finland: Mediating Global Competition. New Directions for Higher Education 168, 41–53. DOI: 10.1002/he.20112.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Ylijoki, O. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. Tampere: Vastapaino.

Ylijoki, O. & Ursin, J. 2013. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. Studies in Higher Education 38 (8), 1135–1149. DOI: 10.1080/03075079.2013.833036.

Korkeakouluopiskelijat visioimassa Tampereen uuden yliopiston vaikutuksia opiskeluun

Anu-Maarit Oede & Marita Mäkinen & Johanna Annala & Anna Wallin & Jari Eskola

Johdanto

Suomalainen korkeakoulutus on viimeisimpien vuosikymmenten aikana käynyt läpi historiansa suurimpia muutoksia. Merkittävä rakenteellinen muutos oli siirtyminen duaalimalliseen korkeakoulujärjestelmään. Muutos sai aikaan ammattikorkeakoulu-uudistuksen, joka alkoi 1980–1990-lukujen taitteessa ja jatkui vuoteen 2000 asti. Uudistus kehitti yliopistokoulutuksen rinnalle ammatillisen korkeakoulutuksen, jonka tavoitteena oli luoda yliopistoille ja ammattikorkeakouluille selvästi toisistaan poikkeavat profiilit ja tehtävät (Salminen 2001, 15). Tämä merkitsi myös suomalaisen korkeakoulutuksen perusrakenteen muutosta sekä kolmannen asteen koulutuksen merkittävää alueellista ja määrällistä laajenemista. Samalla se merkitsi kansainvälisillä mittareilla laskettuna suomalaisen koulutustason räjähdysmäistä nousua. Duaalimallin myötä korkeakouluopiskelijoiden määrä on kolminkertaistunut vuodesta 1988 vuoteen 2015 (Rinne & Jauhiainen 2012, 15–16; Tilastokeskus 2016a; Tilastokeskus 2016b). Toinen merkittävä muutos suomalaisessa korkeakoulutuksessa on ollut vuonna 2010 voimaan astunut uusi yliopistolaki (559/2009), joka muutti valtion ja korkeakoululaitoksen suhdetta merkittävästi viemällä yliopistoja yritysmäisempään ja markkinavetoisempaan suuntaan (Välimaa 2011, 46–48).

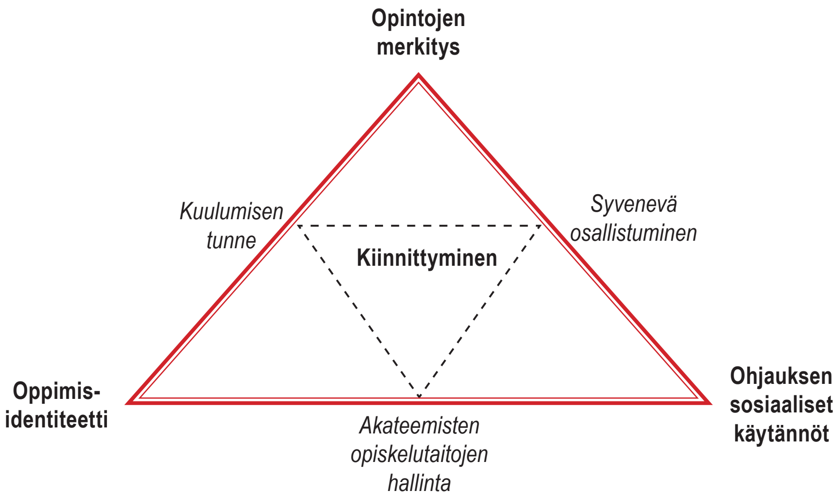
Korkeakoulujen rakenteelliset muutokset ja opiskelijoiden määrällinen kasvu ovat johtaneet opetus- ja kulttuuriministeriön pyrkimyksiin nopeuttaa

korkeakoulusta valmistumista ja joustavaa siirtymistä työelämään. Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä korkeakoulujen tavoitteena on ollut lyhentää opintoaikoja, vähentää opintojen keskeyttämistä, lisätä korkeakouluopiskelijoiden urasuunnitteluvalmiuksia, sekä tarkoituksenmukaista sijoittumista työelämään (OKM 2010). Suomalainen yliopisto tasapainoileekin monien muutosten keskellä, ja yksi ajankohtaisimmista yliopistokoulutuksen haasteista on se, miten nämä tehostamistavoitteet toteutuvat ja miten opiskelijoiden opinnot etenevät tavoitteiden mukaisesti jatkuvan muutoksen keskellä.

Puhuttaessa korkeakouluopiskelijan opintoja edistävistä tekijöistä keskeisiä käsitteitä ovat opiskelijan motivaatio, opintoihin kiinnittyminen ja opintoihin sitoutuminen. Näiden tekijöiden voidaan katsoa kulkevan käsi kädessä tarkasteltaessa opintojen edistymistä. Korkeakouluopiskelijan opintoihin kiinnittymisen ilmiö (esim. Harper & Quaye 2009; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek 2007; Kuh 2009; Leach & Zepke 2011; ks. myös Kipponen & Annala 2016; Mäkinen & Annala 2011) voidaan tutkimusten mukaan määritellä resursseiksi ja ponnisteluiksi, joita opiskelija käyttää opiskeluaan edistäviin toimintoihin (Hu & Kuh 2002). Opintoihin kiinnittyminen käsittää Chapmanin (2003) mukaan myös opiskelijan kognitiivisen panostuksen, emotionaalisen sitoutumisen ja aktiivisen toiminnan, jolloin opiskelijan omalla tahdolla ja opintojensa eteen näkemällä vaivalla on suuri merkitys. Opiskeluyhteisö nähdään myös tärkeänä osana opiskelijan opintoihin kiinnittymistä. Opiskelu ei tapahdu tyhjiössä, vaan opiskeluyhteisö ja muiden opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon yhteiset pyrkimykset suunnata aikaa, työpanosta ja kiinnostusta oppimiseen, vaikuttaa myös opiskelijan opintoihin kiinnittymiseen edistävästi (Mäkinen & Annala 2011). Kiinnittymiseen vaikuttavat myös opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet, muutoksessa olevat työmarkkinat, sekä vallitseva yhteiskunta- ja korkeakoulupolitiikka. Yksi ajankohtaisimmista yliopistokoulutuksen haasteista onkin, miten opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin voidaan edistää jatkuvan muutoksen keskellä.

Korhonen (2012) on muodostanut Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen (*communities of practice*) teorian pohjalta opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin, joka jäsentää opiskelijan kasvuprosessia yliopisto-opintoihin liittyvissä sosiaalisissa ja akateemisissa yhteisöissä. Opiskelijalähtöisessä kiinnittymismal-

lissa perusajatuksena on, että opintoihin kiinnittyminen merkitsee opiskelijan ja korkeakouluympäristön välisen yhteyden vahvistumista. Onnistuneeseen opintoihin kiinnittymiseen Korhonen (2012) liittää kolme tekijää, joita ovat opiskelijan oppimisidentiteetti, opintojen koettu merkitys ja ohjauksen sosiaaliset käytännöt.



Kuvio 1. Opintoihin kiinnittymisen keskeiset elementit opiskelijanäkökulmasta (Korhonen 2012, 304)

Opiskelijan oppimisidentiteetillä Korhonen (2012) viittaa opiskelijan kuvaan siitä, millaisena ja miten pystyvänä oppijana hän näkee itsensä erilaisissa tilanteissa ja miten oma identiteetti oppijana rakentuu oman osaamisen ja ympäristön odotusten välillä. *Opintojen koettu merkityksellisyys* näyttäytyy opiskelijalle siinä, millaisen merkityksen hän antaa korkeakouluopiskelulle ja tutkinnon suorittamiselle omassa elämänkulussaan, sekä millaisen merkityksen saavat opiskeluympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja opiskelijan arviot näistä mahdollisuuksista. Opintojen henkilökohtaisella merkityksellä on tärkeä rooli omalle alalle sosiaalistumisessa ja siinä millaiseksi opiskelijan sosiaalinen identiteetti muotoutuu opiskeluun liittyvissä yhteisöissä. *Ohjauksen sosiaaliset*

käytänteet liittyvät Korhosen (2012) mukaan sosiaalisiin ja akateemisiin yhteisöihin, joita korkeakoulut oppimisympäristöinä tarjoavat. Näissä oppimisympäristöissä on omat opetus- ja ohjauskäytäntönsä, joiden avulla opiskelijoita sosiaalistetaan yhteisön jäseniksi. Opetus- ja ohjauskäytänteet vaihtelevat ja saattavat poiketa eri oppi- ja tieteenaloilla huomattavastikin. Jos opetusyksiköissä painotetaan esimerkiksi kirjatenttejä ja massaluentoja ja ryhmään osallistavat seminaari- ja ryhmätyötä puuttuvat, voi opiskelijalla olla noviisina vaikeuksia liittyä akateemisen tutkimus- ja tiedeyhteisön toimintaan.

Korhosen tutkimuksen (2012) mukaan opintoihin kiinnittyminen vaikuttaa erityisesti ryhmään kuulumisen tunteeseen, osallistumiseen opiskeluun liittyviin yhteisöihin sekä akateemisten opiskelutaitojen kehittämiseen ja hallintaan. *Kuulumisen tunteella* Korhonen (2012) tarkoittaa opiskelijan omaa henkilökohtaista kokemusta opintojen merkityksellisyydestä ja opiskelijayhteisöön samaistumisesta. Kuulumisen tunteen kehittyminen voi viedä aikaa, mutta sen katsotaan kuitenkin olevan ensisijainen edellytys kiinnittymisen kehittymiselle suhteessa opintoihin ja opiskeluun liittyviin yhteisöihin. Yhteisöt ja sosiaalinen ympäristö voivat vahvistaa tai heikentää omilla käytännöillään ja odotuksillaan opiskelijan kuulumisen tunnetta.

Korhosen (2012) tutkimuksen mukaan *opiskelijan syvenevä osallistuminen* toteutuu, kun hän osallistuu koulutukseen liittyvien yhteisöjen sosiaalisiin käytäntöihin. Opiskelija kohtaa opintojensa aikana erilaisia opiskelijayhteisöjä ja akateemisia opetus- ja oppimisyhteisöjä. Näissä yhteisöissä jäsenyys ja osallistuminen muotoutuvat omaksumalla muun muassa yhteisöjen kulttuuriset käytänteet, yhteisössä jaetun tietämyksen ja arvomaailman. *Akateemisten opiskelutaitojen hallinnalla* Korhonen (2012) tarkoittaa korkeakoulutuksessa ja sen oppimisympäristöissä tarvittavien ja arvostettujen taitojen oppimista ja haltuunottoa, joka mahdollistuu osallistumalla akateemisiin opetuskäytäntöihin. Opiskelutaitojen haltuunotossa tärkeänä tekijänä nähdään se, millaisen kuvan opiskelija on rakentanut itsestään oppijana (vrt. opiskelijan oppimisidentiteetti) ja miten hän arvioi itseänsä oppijana. Näitä akateemisia ydintaitoja ovat esimerkiksi tieteellisen tekstin tuottamisen taidot, kriittisen ajattelun ja argumentoinnin taidot, yhteistyötaidot, matemaattiset-, sekä erilaiset viestintä- ja esiintymistaidot ja opiskelun ja oppimisen itsesäätelytai-

dot, joihin sisältyvät ajanhallinta, suunnittelu, motivaation rakentaminen ja tunteiden säätelyn osa-alueet. (Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012, 20–23.) Hyvien itsesäätelytaitojen merkitys akateemisten opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen on tullut esiin myös muissa tutkimuksissa (ks. Heikkilä 2011).

Kiinnittymisen lisäksi ja ohella on tutkimusten mukaan opiskelijan positiivisella asennoitumisella ja motivaatiolla vahva yhteys opinnoissa edistymiseen (Haggis 2004; Chapman & Pyvis 2005). Näiden tekijöiden vaikutus näkyy opiskelukokemuksissa erityisesti sellaisissa tapahtumissa ja tekijöissä, jotka koetaan oppimisprosessia ylläpitävinä. Kun opintoihin sitoutuminen on vahvaa, ovat opiskelijan tahto ja mieli mukana oppimisprosessissa, joita ylläpitää opinnoista saadut onnistuneet oppimiskokemukset. Vastaavasti, jos opintoihin sitoutuminen on heikkoa, voi opintojen suunta muuttua ailahtelevaksi ja päämäärättömäksi (Hovdhaugen & Aamodt 2009).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opintoihin ja niiden sujumiseen liittyviä käsityksiä, joita Tampereen korkeakouluopiskelijoilla on tulevasta korkeakoulujen yhdistymisestä, jossa yhdistyvät kolme Tampereen korkeakoulua: Tampereen yliopisto (TaY), Tampereen teknillinen yliopisto (TTY) ja Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK). Nimekseen konsortio on saamassa (lokakuu 2017) Tampereen yliopisto (Tampere University), ja se yhdistää ensimmäisten joukossa kaksi suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimallin koulutussektoria. Suomessa ei ole lainsäädännöstä johtuen toteutettu aikaisemmin yhtäkään korkeakoulusektorit ylittävää yhdistymistä.

Tutkimuksen kohteena ovat ne käsitykset, joita korkeakouluopiskelijoilla on yleisesti korkeakoulujen yhdistymisestä Tampereen uudeksi yliopistoksi sekä ne tekijät, jotka näyttävät vaikuttavan opiskelijoihin ja opintoihin kiinnittymiseen tässä yhdistymisprosessissa. Tässä tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

(1) *Miten korkeakouluopiskelijat kuvaavat Tampereen seudun korkeakoulujen yhdistymisprosessia?*

(2) *Millaisena korkeakoulujen yhdistymisprosessi näyttäytyy opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta?*

Korkeakoulumuutoksia on tutkittu aikaisemmin, mutta suomalainen tutkimus aiheesta on suppeaa, ja niitä on tutkittu lähinnä hallinnollisten, taloudellisten ja tieteellisen tutkimuksen näkökulmista. Tutkimukset korkeakouluopiskelijoista muutoksessa sekä koulutuksen ja oppimisen laadun muutoksesta sen sijaan puuttuvat (Ursin, Aittola, Henderson & Välimaa 2010, 327). Vaikka tutkimusnäyttöä ei toistaiseksi ole, on korkeakoulujen yhdistymistä perusteltu opetusta ja oppimista edistävänä tekijänä. Näkyvän uutisoinnin ja korkeakoulujen yhdistymisistä laadittujen suunnitteludokumenttien (mm. OKM 2017) perusteella opetuksen tason luvataan paranevan muun muassa kansallisen- ja kansainvälisen tason keskinäisellä kilpailulla.

Lisäksi yhdistymisten pyrkimyksenä pidetään myös laadun parantamista kansainvälisesti tunnettujen huippuyliopistojen tasolle. Tarkoituksena on esimerkiksi keskittää yliopistojen resurssit tärkeille ydinosaamisalueille, jolloin huipputason osaamiskeskittymät tuovat etua kansalliselle ja kansainväliselle kilpailulle yliopistojen välillä (Vanttaja 2010, 109). Tämän kilpailun nähdään parantavan yliopiston mahdollisuutta saada parempia opettajia ja olevan yhteydessä opetuksen laadun paranemiseen. Usein korostetaan myös, että opiskelijat haluavat hakeutua kansainvälisestikin kilpailukykyisempään korkeakouluun. Suunnitteludokumenttien mukaan yhteistyö eri koulutusyksikköjen kesken mahdollistaa joustavammat mahdollisuudet muokata kursseja opiskelijoiden ja työelämän tarpeiden mukaiseksi. Korkeakoulujen yhdistymisten yhteydessä on perustettu erilaisia työpajoja ja koulutuskeskuksia, jotka tarjoavat opiskelijoille laajemmin asiantuntijaopettajia eri yksiköistä ja opiskelijat oppivat projektitöiden yhteydessä myös tärkeitä yhteistyö- ja kommunikointitaitoja. Yhdistymistä suunniteltaessa on myös perustettu erilaisia suunnittelutyöryhmiä, joiden edustajistossa on opiskelijoita. Yliopistojen opettajien ja opettavien tutkijoiden pedagogisiin taitoihin ja asiantuntijuuteen aiotaan dokumenttien mukaan yhdistymisten yhteydessä panostaa pedagogisella lisäkoulutuksella. (Ursin ym. 2010, 331–337.)

Kun korkeakouluyhdistymisiä on tutkittu yleisesti, on tärkeimmiksi menestystekijöiksi yhdistymisissä nousseet hyvä johtaminen ja kokonaisvaltainen suunnittelu (Eckel & Kezar 2003; Kyvik 2002; Locke 2007; Sehoole 2005). Onnistuneen yhdistymisen edellytyksenä on nähty riittävän pitkä suunnitte-

luvaihe ennen yhdistymistä, sekä koko akateemisen yhteisön osallistaminen käsittäen hallinnon, tutkijat, opetushenkilökunnan, ja opiskelijat (Kezar & Eckel 2002). Erilaisuudet ja kulttuurierot korkeakouluorganisaatioiden välillä on otettu huomioon avoimesti ja mietitty näihin joustavia ratkaisuja jo hyvissä ajoin ennen yhdistymistä (Sehoole 2005). Avoin ja keskusteleva kulttuuri luo ilmapiirin, jossa on mahdollista käydä läpi myös yhdistymisessä huolta ja epävarmuutta herättäviä asioita. Työyhteisöissä saattaa herätä huoli esimerkiksi omasta työpaikasta tai positiosta muuttuneessa organisaatiossa. Kun yhdistymisen tuomat muutokset käydään läpi jo suunnitteluvaiheessa, vähentää se jännitteitä ja turhaa epävarmuutta omasta tulevaisuudesta. (Becker ym. 2004.) Aiemman tutkimuksen keskittyessä korkeakoulujen muutosprosessin eri näkökulmiin, tuo tämä tutkimus esille korkeakoulujen opiskelijoiden näkökulman ja opintoihin kiinnittymisen näiden muutosten keskellä.

Menetelmät ja aineisto

Tutkimuksen kontekstina on Tampereella meneillään oleva kolmen korkeakoulun yhdistymisprosessi. Tampereen yliopisto uutisoi 20.4.2017 uuden säätiöyliopiston perustamisesta:

> *Tampereen korkeakoulusäätiön on tarkoitus yhdistää Tampereen yliopisto ja Tampereen teknillinen yliopisto sekä harjoittaa ammattikorkeakoulutoimintaa TAMK:n omistajana. Syntyvän säätiöyliopiston nimeksi korkeakoulujen hallitukset esittävät Tampereen uutta yliopistoa (Tampere New University). Perustamiskirjan mukaan säätiön tehtävänä on korkeatasoisen ja kansainvälisen tutkimuksen ja opetuksen avulla toimia pitkäjänteisesti suomalaisen yhteiskunnan hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn sekä ihmiskunnan ja ympäristön eduksi. Säätiöyliopiston toiminta perustuu Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston tutkimukseen ja opetukseen sekä näistä johdettaviin uudenlaisiin yhdistelmiin. Lisäksi säätiöyliopisto harjoittaa ammattikorkeakoulutoimintaa sen pääosin omistamassa Tampereen ammattikorkeakoulussa. Uuden yliopiston on tarkoitus aloittaa toimintansa vuoden 2019 alussa*. (Tampereen yliopisto 2017.)

Tutkimusaineisto (N=41) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016 ja tammikuussa 2017 Tampereen yliopiston, Tampereen teknillisen yliopiston ja Tampereen ammattikorkeakoulun opiskelijoilta. Yliopisto-opiskelijat olivat

maisterivaiheen opiskelijoita (n=31) ja loput vastaajista olivat ammattikorkeakouluopiskelijoita (n=7) ja yliopistojen jatko-opiskelijoita ja avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita (n=3) kaupallisen alan kursseilta.

Eläytymismenetelmän käyttöä aineistonkeruumenetelmänä esitellään tarkemmin tämän artikkelikokoelman menetelmäartikkelissa (Eskola ym. 2017). Eläytymismenetelmässä käytetään kehyskertomuksia, joiden varioinnin avulla saadaan tutkittavasta ilmiöstä esiin erilaisia näkökulmia. Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusparia ja yhteensä neljää erilaista kehyskertomusta. Ensimmäisessä kehyskertomusparissa varioitiin sitä, kuinka Tampere3-yhdistymisprosessi[1] toteutuu tai ei toteudu, ja miten tämä mahdollisesti näyttäytyy korkeakouluopiskelijoiden opinnoissa. Toisessa kehyskertomusparissa varioitiin yhdistymisprosessin vaikutusta korkeakouluopiskelijan opintoihin joko edistävästi tai heikentävästi. Kehyskertomukset jaettiin yhdellä kurssilla myös englanniksi, koska kurssikielenä oli englanti, ja kurssille osallistui myös vaihto-opiskelijoita. Vastauspaperissa oli kyseisestä kehyskertomuksesta niin suomen- kuin englanninkieliset versiot, ja vastaaja sai itse päättää millä kielellä hän vastaa. Englanniksi vastasi kaiken kaikkiaan vain yksi opiskelija. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

(1) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampere3-hanke on yhdistänyt Tampereen seudun kolme korkeakoulua ja tämä vaikuttaa Tampere3-korkeakoulussa opiskelevien korkeakouluopiskelijoiden opintoihin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä, miten se vaikuttaa.*

(2) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampere3-hanke on päätetty keskeyttää ja Tampereen seudun kolmen korkeakoulun yhdistyminen ei näin ollen toteudu. Lakkautus vaikuttaa myös korkeakouluopiskelijoiden opintoihin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä, miten se vaikuttaa.*

(3) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampereen korkeakouluopiskelijat opiskelevat uudessa yhdistyneessä Tampere3-korkeakoulussa ja opinnot sujuvat hyvin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä, mitä on tapahtunut.*

1 Tuleva yliopistokonsortio kulki aineistonkeruun aikaan nimellä Tampere3, jonka vuoksi käytämme Tampere3-nimitystä aineiston ja tulosten kuvailun yhteydessä.

(4) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampereen korkeakouluopiskelijat opiskelevat uudessa yhdistyneessä Tampere3-korkeakoulussa, mutta opinnot sujuvat huonosti. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä, mitä on tapahtunut.*

(1) *Imagine that few years has gone by and Tampere3 – a new higher education institution – has been established and it has an influence to higher education students' studies. Please, tell how?*

(2) *Imagine that few years has gone by and Tampere3 – a new higher education institution – was not established and it has an influence also to higher education students' studies. Please, tell how?*

(3) *Imagine that few years has gone by and Tampere3 – a new higher education institution – has been established and it has had a good effect to higher education students' studies. Please, tell how?*

(4) *Imagine that few years has gone by and Tampere3 – a new higher education institution – has been established and it has had a bad effect to higher education students' studies. Please, tell how?*

Kehyskertomuksessa vastaajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen ja visioimaan tulevaisuudennäkymiä korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta. Aineistonkeruutilaisuus johdantoineen oli identtinen kaikilla kerroilla, joka osaltaan lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Vastaajia pyrittiin johdattelemaan mahdollisimman vähän ja tutkijan johdanto aiheeseen ennen vastaamista oli hyvin lyhyt. Osallistujat eivät myöskään tienneet tutkimuksen aihetta ennakkoon, vaan tieto tutkittavasta aiheesta tuli tutkijalta juuri ennen aineistonkeruuta. Tällä pyrittiin välttämään tutkimukseen osallistujien keskustelut aiheesta ennen vastaamista ja se, ettei heille syntyisi ennakkokäsityksiä aiheesta toisten opiskelijoiden mielipiteiden ja muilta kuullun tiedon pohjalta. Vastaamisen painotettiin perustuvan vapaaehtoisuuteen, eikä vastaajien henkilötietoja kerätty. Ainut taustatekijä, joka kysyttiin oli korkeakoulu, jossa he opiskelevat. Jokaiselta korkeakoululta oli saatu virallinen tutkimuslupa ennen aineistonkeruuta ja tutkittavan vastausta tutkimustehtävään pidettiin suostumuksena vastaamiselle (Tietoarkisto 2016). Tampereen korkeakoulujen yhdistymistä käsiteltiin mediassa aineistonkeruun aikaan paljon, joten tämän voidaan olettaa vaikuttaneen vastauksiin.

Tarinoiden kirjoittamiseen vastaajat käyttivät aikaa noin 15–20 minuuttia. Tarinat kirjoitettiin käsin A4-kokoiselle paperille, jonka ensimmäiselle sivulle oli tulostettu yksi kehyskertomusversio. Vastauspaperit oli järjestetty niin, että joka 5. vastaaja sai aina saman kertomuksen. Aineisto kerättiin oppituntien aikana opettajan kanssa aiemmin sovittuna ajankohtana. Keräystilanteessa vastaajia ohjeistettiin lyhyesti tarinan kirjoittamiseen, kerrottiin kirjoittajien anonymiteetin säilyttämisestä ja korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Aineistonkeruun yhteydessä taustatietoina pyydettiin merkitsemään oma korkeakoulu, jotta voitiin tehdä vertailuja vastaajien välillä tämän taustatiedon perusteella. Aineistossa havaittiin eroavuuksia eri korkeakouluopiskelijoiden välillä ja samankaltaisia teemoja saman korkeakouluyksikön opiskelijoiden välillä, joten tuloksissa näitä eroavuuksia nostettiin esille. Muita taustatietoja ei kysytty, koska tarkoituksena oli keskittyä tarinoiden sisältöihin ja tutkia yhdistymisprosessia kokonaisuutena, ei niinkään käsitellä ilmiötä taustamuuttujien kautta.

Aineiston analyysi aloitettiin antamalla vastauksille tunnisteet[2] ja litteroimalla vastaukset. Keskimäärin vastaukset olivat käsin kirjoitettuina noin yhden A4:n pituisia ja litteroituna koko aineisto oli 11 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Yksittäisistä vastauksista etsittiin tutkimuskysymyksiä valaisevia yhteneväisiä teemoja, jotka ryhmiteltiin aluksi alateemoiksi ja lopulta muodostettiin pääryhmät, jotka nimettiin sen mukaan, miten korkeakoulujen yhdistymisen nähtiin aineiston mukaan vaikuttavan korkeakouluopiskelijoihin. Pääryhmiksi muodostui neljä teema-aluetta, jotka kuvasivat yhdistymisen vaikutuksia opiskelijaan. Eläytymismenetelmän perusidean mukaisesti pääryhmiä vertailtiin vielä kehyskertomuksittain, jotta saatiin esille se, miten kehyskertomusten variointi näkyi aineistossa. Ensimmäiseen kehyskertomukseen, jossa Tampere3-korkeakoulujen yhdistymistä pyydettiin kuvailemaan yleisellä tasolla, olivat vastaukset hyvin samankaltaisia kehyskertomuksen kanssa, jossa

2 Aineistositaatit on numeroitu tähän artikkeliin seuraavasti: (A) Tampereen ammattikorkeakoulun opiskelija, (T) Tampereen teknillisen yliopiston opiskelija, (Y) Tampereen yliopiston opiskelija. Vastaajat on numeroitu 1:stä eteenpäin ja järjestys perustuu aineistonkeruuajankohtaan ja sen sisällä satunnaisuuteen. Kehyskertomusten numerot on jätetty pois, koska tuloksia ei käsitellä kehyskertomuslähtöisesti, vaan vaikutusryhmittäin.

pyydettiin kertomaan yhdistymisen vaikutuksista hyvin menneisiin opintoihin. Vastaukset olivat myönteisiä ja yhdistymisen negatiivisista vaikutuksista kerrottiin määrällisesti vähemmän kuin positiivisista vaikutuksista. Negatiivisten vaikutusten yhteydessä useassa tarinassa päästiin kuitenkin kehittämisideoiden kautta positiiviseen lopputulokseen. Niissäkin tarinoissa, joissa pyydettiin eläytymään yhdistymisen jälkeiseen omien opintojen heikkoon etenemiseen ja oppimistulokseen, tarinan alun heikko menestys kääntyikin kehittämisen kautta lopulta hyvään lopputulokseen: *Haasteet kääntyvät mahdollisuuksiksi ja tulevaisuuden koulutuksen tarjonta ja kysyntä kohtaavat paremmin*. (19Y.) Tarinoissa, joissa koko Tampere3-yhdistyminen kariutui (kehyskertomus 2), olivat vastaukset yhteneviä muiden tulosten kanssa, mutta monesti käännettynä toiseen muotoon, esimerkiksi:

> *Kehyskertomus* (1) *Opiskelijat tutustuvat silloin myös enemmän eri koulutusohjelmien ihmisiin. Se taas auttaa saamaan erilaisia näkemyksiä asioihin ja muutenkin verkostoitumaan laajemmin*. (01A)

> *Kehyskertomus* (2) *Kaikkein arvokkain asia, eli verkostoituminen keskeytyy ja loppuu kokonaan. Myös ristiinoppiminen (eli oppilas oppii toiselta oppilaalta) jää puuttumaan*. (11A)

Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimuksen tulokset edeten yleisistä tuloksista neljän pääryhmän mukaiseen jäsennykseen. Pääryhmät ilmentävät sitä, miten opiskelijat tarinoissaan hahmottivat korkeakoulujen yhdistymisen vaikuttavan korkeakouluopiskelijoihin ja opintoihin kiinnittymiseen. Pääryhmästä käytetään jatkossa nimitystä vaikutusryhmä. Vaikutusryhmät nimettiin seuraavasti: yksilölliset vaikutukset, yhteisölliset vaikutukset, rakenteelliset vaikutukset ja kulttuuriset vaikutukset. Tuloksia peilataan aiempaan kiinnittymistutkimukseen ja erityisesti Korhosen (2012) opiskelijalähtöiseen kiinnittymismalliin.

Tulokset

Korkeakouluopiskelijat suhtautuivat pääosin myönteisesti Tampereen kolmen korkeakoulun yhdistymiseen ja yhdistymisen koettiin tuovan koko Tampereelle vetovoimaa opiskelijakaupunkina ja houkuttelevan myös lisää

yritysmaailmaa alueelle. Tampere nähtiin suunnannäyttäjänä korkeakoulujen yhdistymisessä valtakunnallisesti ja korkeakoulumalli nähtiin opiskelijoiden näkökulmasta nykyistä sallivampana. Uusi korkeakoulumalli mahdollistaisi joustavamman ja yksilöllisemmän koulutuspolun opiskelijoilleen ja myös tutkinnot muuttuisivat yhdistymisen myötä laaja-alaisemmiksi – ei vain korkeakoulu. Niissä tarinoissa, joissa opiskelijat näkivät yhdistymiseen liittyvän haittoja, kerrottiin yhdistymisen massiivisuudesta ja suurista hallinnollisista muutoksista, joiden takia opiskelijoihin vaikuttavat käytännön ratkaisut jäävät taloudellisten syiden ja resurssipulan takia huonosti suunnitelluiksi ja toimimattomiksi. Negatiivisissa tuloksissa yhdistyminen ja yhdistymisprosessi nähtiin valtapelinä, jossa korkeakoulujen opinto- ja tutkintorakenteita hallitsee ja suunnittelee aina kukin vuorollaan oleva hallitus, jonka intressit ovat ennen kaikkea taloudelliset ja markkinajohtoiset. Käytännöntason ratkaisujen, esimerkiksi opiskelun tukipalveluiden ja opintosuunnittelutyön sekä opiskelijoita koskevat opiskeluarjen asiat, kuten liikkuminen eri korkeakouluyksiköiden välillä, nähtiin jäävän markkinavoimien jalkoihin.

Yksilölliset vaikutukset

Korkeakouluopiskelijat kertoivat tarinoissa yhdistymisen vaikuttavan myönteisesti heidän mahdollisuuksiinsa valita kursseja toisista korkeakouluista ja sitä kautta korkeakoulujen opintotarjonnan laajenemiseen ja monipuolistumiseen (n=25/41). Tulosten mukaan opintotarjonnan laajenemisen kautta opiskelija voi valita itselleen opintopolun, joka kuvastaa paremmin opiskelijan persoonallisuutta ja yksilöllisyyttä, sekä erottaa hänet valmistumisen jälkeen työmarkkinoille hakiessa paremmin muista hakijoista, sekä mahdollistaa myös laajemmat työnhakumahdollisuudet. Työelämälähtöisyys oli vahvasti mukana yksilöllisten opintopolkujen muodostamisessa, josta seuraava tekstiote kertoo:

> *Opiskelijat ovat tyytyväisiä, koska voivat ilmaista persoonallisuuttaan opintojensa kautta. Opinnot täyttävät nykyään myös opiskelijan itsensätoteuttamisen tarvetta, eivätkä näin valmista häntä tietyn ammatin muottiin*. (14Y)

Lausahdus antaa viitteitä siitä, että opintojen ohjauksen lisäksi opiskelijat arvostavat sitä, että heitä kannustetaan itsetutkiskeluun, joka auttaa ”persoonal-

listen opintojen" löytämisessä. Tarinoissa korostuivat yhdistymisen luomat mahdollisuudet opiskelijoiden yksilöllisiin opintopolkuihin ja niiden yhteys työelämään ja monipuolisempiin työmahdollisuuksiin. Tarinoiden mukaan työelämä vaatii monipuolista tietämystä ja siksi myös monipuolisia opintoja. Laaja-alainen ja poikkitieteellinen tutkinto mahdollistaisi tarinoiden mukaan myös laajemmat työnhakumahdollisuudet ja työllistymisen. Tarinoissa näkyi suuntautuneisuus tulevaisuuteen – valmistumisen jälkeiseen aikaan ja motivoituneisuus omien opintojen suunnitteluun sekä yksilöllisten opintopolkujen rakentamiseen. Näiden yksilöllisten opintopolkujen suunnitteluun ja siihen yhteydessä olevat tulevaisuuteen suuntautuvat seikat ovat samankaltaisia kuin mitä aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu liittyvän opintoihin kiinnittymiseen ja opinnoissa etenemiseen (Litmanen ym. 2010, 195–208). Opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin (Korhonen 2012) mukaan opiskelijan antama merkitys opinnoilleen on yksi opiskeluun parhaiten kiinnittävistä tekijöistä. Korkeakoulujen yhdistymisen tuoma aiempaa laajempi kurssitarjonta ja sen antamat mahdollisuudet viedä omaa tutkintoa persoonallisempaan ja yksilöllisempään suuntaan kuvastaa näissä tuloksissa opintojen merkityksellisyyttä opiskelijan henkilökohtaisten kehittymistavoitteiden kautta. Opinnot nähtiin merkityksellisinä myös työelämärelevanttiuden kannalta ja siihen valmistautumisena.

Nyky-yhteiskunnan pirstaleisuus ja muutoksessa oleva työelämä näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa varautumisena mahdollisimman laaja-alaisesti erilaisiin tulevaisuuden työtehtäviin. Näistä tuloksista muodostui kuitenkin kuva, joissa korkeakouluopiskelijat pystyvät itse vaikuttamaan omiin opintoihinsa ja muokkaamaan niitä yksilöllisiksi ja tulevaisuus työllistymisen näkökulmasta nähtiin korkeakoulujen yhdistymisen jälkeen toiveikkaana.

Yhteisölliset vaikutukset

Lähes jokaisessa tarinassa, jossa kuvailtiin yhdistymisen yhteisöllisiä vaikutuksia, mainittiin verkostoituminen (n=13/41). Verkostoitumismahdollisuuksien koettiin tarinoiden mukaan parantuvan korkeakoulujen yhdistymisen myötä. Verkostoitumisen yhteydessä kerrottiin verkostoitumisesta opiskelijoiden kesken yli korkeakoulurajojen ja sitä toivottiin tapahtuvan niin opinnoissa

kuin vapaa-ajalla. Parempien ihmissuhdeverkostojen luomisen kerrottiin edistävän niin opiskelijan sosiaalista elämää kuin opintojakin. Verkostoitumisen etuina nähtiin eri korkeakouluista tulevien opiskelijoiden tietojen ja taitojen yhdistäminen ja sitä kautta mahdollinen omien ajattelu- ja toimintatapojen muutos. Verkostoituminen nähtiin myös työelämän kannalta tärkeänä asiana niin muilta oppimisen, ryhmässä toimimisen kuin parempien työmahdollisuuksien kautta – opintojen aikana luodut suhteet voisivat tarinoiden mukaan auttaa tulevaisuudessa niin työnhaussa kuin työuralla etenemisessä. Yhteisöllinen oppiminen ja keskustelut kursseilla muiden tieteenalojen opiskelijoiden kanssa avartavat tarinoiden mukaan ymmärtämään asioita laajemmin ja kokonaispuolisemmin, kuten seuraavassa:

> *Nämä kontaktit voivat olla äärimmäisen tärkeitä tulevaisuudessa ja auttaa esimerkiksi työuralla eteenpäin. Kasvattaahan tämä erilaisten ihmisten kanssa toimiminen muutenkin ihmisenä* (18Y).

Nämä tulokset ovat linjassa opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin (Korhonen 2012) kanssa, jonka mukaan kehittyvä ja syvenevä osallistuminen kiinnittää opiskelijaa opiskeluun liittyviin yhteisöihin, ja osallistuminen ja jäsenyys näissä yhteisöissä muotoutuu omaksumalla muun muassa yhteisössä jaetun tietämyksen ja arvomaailman ja yhteisön kulttuuriset käytänteet. Osallistuminen on yhteisöllinen kokemus ja opiskelija kohtaa opintojensa aikana rinnakkain eri muodoissa toimivia yhteisöjä, kuten opiskelijayhteisön tai oman tieteenalan akateemisen opetus- ja oppimisyhteisön (Poutanen ym. 2012, 20–23). Tulosten mukaan yhteisöllinen oppiminen ja dialoginen vuorovaikutus mahdollistuu ja paranee korkeakoulujen yhdistymisen myötä. Verkostoitumisesta kerrottiin myös työelämää koskevissa kuvauksissa ja yritysyhteistyön toivottiin lisääntyvän yhdistymisen myötä. Yritysyhteistyön kautta yritysten arvioitiin tarjoavan enemmän lopputyöaiheita opiskelijoille, ja opinnot muutenkin reagoisivat joustavammin työelämän tarpeisiin lisääntyvän yritysyhteistyön kautta.

Rakenteelliset vaikutukset

Korkeakouluyhdistymisen rakenteellisten vaikutusten (n=14/41) yhteydessä kerrottiin korkeakoulujen yhdistymisen opintoja edistävistä, sekä myös hei-

kentävistä tekijöistä. Opiskelun tukipalveluiden, kuten opintotietojärjestelmän suunnittelu ja toimivuus, nähtiin ensisijaisen tärkeänä ja niiden toimivuuden nähtiin tukevan niin opintojen suunnittelua kuin niiden etenemistä. Opintojen suunnittelu, kursseille ilmoittautuminen ja opintorekisterijärjestelmän sujuvuus ja sähköisen tenttimisen mahdollisuus olivat tärkeitä ja niiden tulee tarinoiden mukaan palvella kaikkia käyttäjiä: niin hallintoa, opettajia kuin opiskelijoitakin. Suoraan opetuksen tasoon ja opetukseen vaikuttavista tekijöistä kerrottiin seuraavia asioita: luentotyyppisten oppituntien odotettiin vähenevän yhdistymisen myötä ja opettajien yhteistyön yli korkeakoulurajojen odotettiin tuovat laadukkaampaa opetusta, mihin seuraava aineisto-ote viittaa:

> *Opettajien yhteistyö ja toistensa sparraus lisää laatua opetukseen ja opetusta ja tutkimusta on karsittu ja keskitytty aloihin, joissa halutaan olla huippuja* (03T).

Yhdistymisen negatiiviset vaikutukset näkyivät samoissa asioissa kuin positiiviset vaikutukset. Yhdistymisessä monet opiskelijoille tärkeät käytännön asiat olivat suunnitteluvaiheessa jääneet huomioimatta. Opiskelun tukipalvelujen huono suunnittelu ja toimimattomuus nähtiin vaikeuttavan omien opintojen suunnittelua ja sitä kautta myös vaikuttavan omissa opinnoissa etenemiseen. Kurssi-ilmoittautumisissa joku opiskelijaryhmä oli nostettu aina ensisijaiseksi ja kaikille halukkaille ei löytynyt tilaa kurssilta, joten kun kursseille ei päässyt toivotussa aikataulussa, vaikeutui omien opintojen suunnittelu. Tarinoiden mukaan vaikeus edetä omissa opinnoissa suunnitellun aikataulun mukaisesti vaikuttaa myös opiskelijan opiskelumotivaatioon ja opintomenestykseen. Joissakin tarinoissa näiden vaikeuksien kerrottiin johtuvan korkeakouluyhdistymisen kehitysvaiheesta, jossa liian suuret ja abstraktit opintokokonaisuudet eivät palvele opiskelijaa, eikä uusista, yhdistymisen myötä syntyneistä opintokokonaisuuksista saa haluttua hyötyä. Nämä tulokset ovat linjassa aiempien korkeakoulutuksen muutoksia koskeneiden tutkimusten kanssa (Becker ym. 2004), joiden mukaan liian massiiviset muutokset ovat lisänneet korkeakoulutuksen kustannuksia, ulkopuolisen rahoituksen tuomaa liiallista kilpailua ja sen mukanaan tuomia, niin organisaatio-, kuin yksilötason paineita. Tämä negatiivinen muutos heijastuu hallinnon ja opettajien kautta myös opiskeli-

joihin ja heidän opintoihinsa, ja niissä etenemiseen. Suunnittelutyön tärkeys ja koko akateemisen yhteisön osallisuus on nostettu esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa onnistuneen korkeakoulujen yhdistymisen edellytyksenä on nähty riittävän pitkä suunnitteluvaihe ennen yhdistymistä, sekä koko akateemisen yhteisön osallistaminen käsittäen hallinnon, tutkijat, opetushenkilökunnan, ja opiskelijat (ks. Kezar & Eckel 2002).

Korkeakoulujen yhdistymisen alku näyttäytyi tarinoissa rakenteellisten vaikutusten kautta kehitysvaiheena, jonka haasteellisuus näkyi monessa tarinassa kurssitarjonnan yhteydessä. Muun muassa kesken opintojen muuttunut kurssitarjonta vaikeutti opintojen suunnittelua. Tämä nähtiin haasteena varsinkin niillä opiskelijoilla, joiden opinnot olivat jo pidemmällä korkeakoulujen yhdistymisen aikaan. Opetussuunnitelmatyössä toivottiinkin otettavan huomioon opiskelijoiden eri opintovaiheet. Kurssien sisällöissä kerrottiin tarinoiden mukaan olevan vielä paljon päällekkäisyyttä, joten opiskelijat käyvät yhdistymisen myötä samansisältöisiä kursseja toistamiseen, ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ovat menneet uusiksi. Myös kurssien sisällöt saattoivat tarinoiden mukaan olla joillekin liian haasteellisia, koska opiskelijoiden lähtötaso on erilainen ja kurssien esitiedoissa lähtötasoa ei oltu kuvattu tarpeeksi tarkasti. Opetuksen laatuun vaikuttavia asioita olivat liian suuret ryhmäkoot ja käytännön erot opetuksessa eri koulujen välillä ja varsinkin opiskelijoiden esitietämyksen ja taitojen erilaisuudesta oli useita mainintoja (n=6/41), kuten seuraavassa:

> I*so osallistujamäärä on myös vaikuttanut opetuksen laatuun siltä osin, että mukana on ollut paljon opiskelijoita, joilla on erilainen lähtötaso ottaen huomioon kurssin esitietovaatimukset. Pakollisissa esitiedoissa ollaan siis oltu liian joustavia*. (41T)

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan korkeakoulujen yhdistymisen myötä erilaiset akateemiset taidot omaavat, ja taitojen eri kehitysvaiheessa olevat opiskelijat kohtaavat toisiaan enemmän, ja opetussuunnitelmatyön ja kurssisisältöjen suunnittelun tulisikin yhdistymisen jälkeen tukea hyvin erilaisia akateemisia taitoja omaavia ja eri kehitysvaiheessa olevia opiskelijoita ja heidän oppimistaan. Tulokset ovat samansuuntaisia Korhosen (2012) opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin kanssa. Molemmat tutkimukset tuovat esille juuri

akateemisessa opetus- ja oppimisyhteisössä tarvittavien taitojen haltuunoton ja kehittämisen merkitystä opintoja edistävinä tekijöinä. Kiinnittymismallin mukaisiksi akateemisiksi ydintaidoiksi on nimetty esimerkiksi tieteellisen tekstin tuottamisen taidot, kriittisen ajattelun ja argumentoinnin taidot, yhteistyötaidot, matemaattiset-, sekä erilaiset viestintä- ja esiintymistaidot sekä opiskelun ja oppimisen itsesäätelytaidot, joihin sisältyvät ajanhallinta, suunnittelu, motivaation rakentaminen ja tunteiden säätelyn osa-alueet. Tärkeänä tekijänä on myös se, millaisen kuvan opiskelija rakentaa itsestään oppijana ja miten hän arvioi itseään oppijana. (Korhonen 2012; Poutanen ym. 2012, 20–23.)

Tässä tutkimuksessa tuli esille, että korkeakouluyhdistymisen myötä koulutuksen hajaantuminen eri toimipisteisiin ja toimipisteiden väliset pitkät fyysiset etäisyydet saattavat aiheuttaa opiskelijoille turhaa vaivaa ja viedä liikaa aikaa pois itse opiskelulta. Useammassakin tarinassa kerrottiin uudistuksen hallinnollisten ja taloudellisten seikkojen olevan liian massiivisia, sekä valtiovallan vaikuttavan liikaa korkeakoulujen opetussuunnitelmatyöhön ja opiskelijoiden opintoihin. Hallinnollisten valtasuhteiden takia joillakin aloilla opetusta lisätään ja osassa taas karsitaan, joten valtasuhteiden nähtiin vaikuttavan suoraan opiskelijoihin ja koulutustarjontaan:

> *Osa tutkimusryhmistä eri korkeakoulujen välillä on yhdistynyt ja työpaikkojen päällekkäisyyksien takia karsittu. Laitoksilla on huono yhteishenki eikä yhdistetyt osapuolet halua luopua saavutetuista eduista, valtapeli hyrrää.* (21T)

Kulttuuriset vaikutukset

Opiskelijoiden tarinoissa yhdistyminen toi esille korkeakoulujen erilaiset tavat ja kulttuurit. Kulttuurisista vaikutuksista (n=8/41) kerrottiin niin myönteisestä kuin kielteisestä näkökulmasta. Tarinoissa kerrottiin korkeakouluissa olevan erilaisia tapoja ja kulttuureja niin opetuksessa, ohjauksessa kuin johtamisessa, mikä vaikuttaa niin opintoihin, opettamiseen kuin oppimiseen. Tulokset ovat yhteneviä opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin (Korhonen 2012) kanssa. Malli korostaa akateemisten yhteisöjen sosiaalisia oppimisympäristöjä, jotka ovat eri korkeakouluissa omanlaisia opetus- ja ohjauskäytäntöjä,

jotka opiskelijat joko tietoisesti tai huomaamattaan omaksuvat. Niiden avulla opiskelijat sosiaalistetaan yhteisön jäseniksi. Opetus- ja ohjauskäytänteet vaihtelevat ja saattavat poiketa eri oppi- ja tieteenaloilla huomattavastikin.

Tämän tutkimuksen kulttuurisista vaikutuksista kertovissa tarinoissa oli tunnistettavissa yhtäläisyyttä myös Ylijoen (1998) tutkimien eri tieteenalojen sosiaalisten kulttuurien kanssa. Ylijoki on nimennyt yksittäisen tieteen- tai ammattialan ryhmissä esiintyvät sosiaaliset muodot heimoiksi. Heimot ilmaisevat tieteenalan sisältä omaksumia kulttuuriarvoja, sen asenteita ja suhtautumista asioihin ja heillä on oma sanaton moraalijärjestys, joka ilmentää sitä kaikkea, mikä kussakin heimokulttuurin piirissä on arvokasta, ja mikä taas vältettävää tai torjuttavaa. Heillä on heimoille ominaiset tavoitteet, puhetavat ja toimintamuodot. Korkeakoulujen sisällä on Ylijoen mukaan kulttuurista eriytyneisyyttä ja moninaisuutta, jotka vaikuttavat opiskelijoihin ja opettajiin ja tämän kulttuurin kautta omaksutaan ne tavat ja tottumukset, joiden kautta toimitaan. (Ylijoki 1998, 35, 139–140.) Myös Välimaa (2007) on korkeakoulujen yhdistymisiä tutkiessaan huomannut, että yhdistymisprosessin hitaus ja työläys johtuvat eri korkeakoulujen arvoista, normeista ja käytännöistä, jotka ovat ajan kuluessa muotoutuneet, ja näistä vakiintuneista toimintatavoista ei välttämättä olla edes tietoisia ennen kuin joku pakottaa muuttamaan niitä (Välimaa 2007, 6–7).

Korkeakouluopiskelijat näyttävät kohtaavan siis yhdistymisen myötä laajentuneen kurssitarjonnan, mutta myös erilaiset tieteenalakohtaiset kulttuurit ja näiden tunnistaminen, tiedostaminen ja niiden ymmärtäminen mahdollisesti lisää ymmärrystä kunkin kulttuurin itsestäänselvyyksistä, joita itse kunkin kulttuurin jäsenet eivät ehkä edes tiedosta. Kulttuurierojen tunnistaminen auttaa myös ymmärtämään niiden ohjaavaa vaikutusta opiskelijoiden toiminnassa.

Tulosten mukaan korkeakouluyhdistyminen tuo virkistävää vaihtelua korkeakoulujen eri yksiköiden toimintamalleihin. Samalla korkeakouluyhdistyminen tuo tarinoiden mukaan kuitenkin myös epävarmuutta siitä arvostetaanko omaa tutkintoa enää työmarkkinoilla, tai laajemmassa mittakaavassa yhteiskunnallisesti, ja kokisiko akateemisuus inflaation yhdistymisen myötä. Tarinoista välittyi huoli korkeakouluyhdistymisen vaikutuksista yliopistojen

ja ammattikorkeakoulujen arvostukseen myös omilla saroillaan – yliopistot tieteellisen tiedon ja ammattikorkeakoulut käytännönläheisemmän koulutuksen tuottajina. Myös tutkintojen ja tutkintonimikkeiden samankaltaisuus tuli esille useammassa tarinassa ja niiden arvostusta pohdittiin työmarkkinoiden näkökulmasta, kertomuksissa pohdittiin myös ymmärrettäisiinkö työmarkkinoilla tulevaisuudessa eri tutkintoasteita, vai kilpailisivatko esimerkiksi vastavalmistuneet amk-insinöörit ja diplomi-insinöörit samoista työpaikoista, mutta toisilla olisi etuna lyhyempi koulutus ja näin ollen nopeampi tie työelämään, kuten seuraava aineisto-ote kuvaa:

> *Ammattikorkean rooli tässä suuressa yliopistossa ottaa huiman takapakin. Kauppatieteet vastaan liiketalous, diplomi-insinöörit vastaan insinöörit. Nyt kaikki hakevat samoja paikkoja.* (04A)

Kulttuurieroista kerrottiin myös sosiaalisten vaikutusten yhteydessä ja tarinoissa todettiin vanhojen korkeakoulurajojen pysyvän ennallaan yhdistymisestä huolimatta – niin vapaa-ajalla kuin opinnoissa.

Pohdinta ja loppupäätelmät

Tutkimuksen tulosten mukaan korkeakoulujen yhdistymisten yksilölliset ja yhteisölliset vaikutukset nähtiin opintoihin kiinnittävinä tekijöinä ja kulttuuriset ja rakenteelliset tekijät osin kiinnittävinä, mutta myös riskinä kiinnittymiselle. Yksilöllisinä opintoihin kiinnittymistä edistävinä tekijöinä kuvattiin laajentuneita mahdollisuuksia valita yksilöllisiä ja omaa persoonallisuutta tukevia opintoja ja opintopolkuja. Laajentunut kurssitarjonta nähtiin myös työelämärelevanttiuden kautta parempana mahdollisuutena työllistyä ja edetä työelämässä. Yhteisölliset vaikutukset nähtiin opintoihin kiinnittävinä tekijöinä siten, että monimuotoinen korkeakouluyhteisö tarjoaa aiempia paremmat verkostoitumismahdollisuudet, joilla viitattiin niin sosiaalisten kontaktien lisääntymiseen, yhteisölliseen oppimiseen kuin muiden opiskelijoiden kautta lisääntyviin työelämäkontakteihin. Rakenteelliset vaikutukset nähtiin osin kiinnittävänä, mutta myös riskinä kiinnittymiselle. Kiinnittävinä vaikutuksina pidettiin käytännöllisten opiskelijoihin vaikuttavien ratkaisujen toimivuutta ja hyvää suunnittelua (ks. Kezar & Eckel 2002). Näitä käytännön

ratkaisuja olivat opiskelun tukipalvelut ja opetussuunnitelmatyö. Opiskelun tukipalvelut sallivat opiskelijan suunnitella opintojaan hyvin ja opintosuunnitelmatyön tulee huomioida yhdistymisen jälkeen opintojen eri vaiheissa olevat opiskelijat. Tällöin esimerkiksi kurssien esitiedot on rakennettu niin hyvin, ettei omien opintojen kannalta epäoleellisia tai sisällöltään liian samanlaisia kursseja tule opiskeltua turhaa. Riskinä kiinnittymiselle tässä samassa vaikutusryhmässä nähtiin näiden em. tekijöiden huono suunnittelu ja toimimattomuus. Kulttuuriset vaikutukset nähtiin joko kiinnittävänä tai kiinnittymistä heikentävinä tekijöinä riippuen siitä, miten opiskelija pääsee sosiaalistumaan opiskelijayhteisöihin opintojensa aikana. Toisin sanoen, merkityksellistä näytti olevan se, miten opiskelija pääsee Ylijoen (1998) mainitsemiin *heimoihin* mukaan. Opiskelijayhteisöihin sosiaalistumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa se, millaisena opiskelija näkee oppimisidentiteettinsä ja akateemiset taitonsa verrattuna muihin opiskelijoihin ja miten nämä kehittyvät opintojen aikana.

Tuloksissa yhdistyminen nähtiin pääosin myönteisenä asiana niin opiskelijan, opintojen, valmistumisen, kuin Tampereen korkeakoulujen, sekä Tampereen kannalta. Niissäkin kertomuksissa, joissa vastaaja pyydettiin eläytymään tilanteeseen, jossa Tampereen korkeakoulujen yhdistymisen jälkeen opinnot ovat menneet huonompaan suuntaan, vastaukset pääosin käsittelivät asioita, jotka tarinan myötä saatiin korjattua kuten opintotukipalveluiden yhteensopimattomuus, opetusresurssien vähyys ja liian suuret opiskelijaryhmät ja aihepiireiltään liian päällekkäiset kurssit. Nämä nähtiin haasteina, jotka kuuluivat muutosprosessiin, alun valuvikoina, jotka ovat hetkellisiä ja ratkaistavissa.

Tuloksissa korkeakoulujen yhdistyminen nähtiin työelämärelevanttiuden kannalta tärkeänä. Tarinoissa näkyi opiskelijoiden toiveet työllistymisestä ja opintoja suunniteltiin paremman työllistymisen toivossa. Työmarkkinoille pääsy ja muista työnhakijoista erottumisen tärkeys näkyi myös tuloksissa. Tuloksissa verkostoituminen nähtiin niin sosiaalisena kanssakäymisenä, jonka arvo on yhteisöllisyys, kuin myös sosiaalisena hyödykkeenä, joka mahdollisesti auttaa työnhaussa ja työelämässä eteenpäin. Myös yksilöllisyys opinnoissa nähtiin oman identiteetin muokkautumiselle hyvänä asiana ja henkisenä kasvamisena, mutta myös valttikorttina työnhaussa erottautumisena muista

hakijoista työmarkkinoilla persoonallisen tutkintopolun kautta yksilöllisempänä osaamisena ja asiantuntijuutena. Koska aineistonkeruu suoritettiin kaupallisen alan kursseilla, saattoi kaupallisen alan työelämäyhteys ja käsitykset siitä heijastua myös vastauksiin ja tuoda niihin alalle tyypillisen painotuksen ja muuttaa tuloksia työelämälähtöisempään suuntaan. Suurin osa vastaajista oli maisteri- tai jatko-opintovaiheen opiskelijoita (n=33/41), eli opinnoissaan jo pidemmällä. Tämä tekijä saattoi vaikuttaa tulosten työelämälähtöisempään suuntaan; oma oppimisidentiteetti ja asiantuntijuus omalta alalta on jo rakentunut vahvemmaksi ja mielenkiinto suuntautuu jo tulevaisuuteen ja korkeakoulusta valmistumiseen.

Tulosten myönteisyys ja tässä tutkimuksessa käytettyjen kehyskertomusten varioinnin näkymättömyys voi kertoa kahdesta asiasta: Vastaajat suhtautuvat pääosin myönteisesti yhdistymiseen tai sitten esimerkiksi median rakentama mielikuva yhdistymisestä on vaikuttanut vastaajien tarinoihin. Yhdistymisprosessi sai paljon mediahuomioita juuri aineiston keruun aikaan ja tämän tuloksen myönteiset tulokset ovat yhteneviä paljolti myös Tampereen korkeakoulujen yhdessä perustaman verkkosivuston tulevaisuuden visioinnin kanssa, jossa koulutuksesta yhdistyneessä korkeakoulussa kerrotaan muun muassa näin: ”Sivistysyliopisto ja ammattikorkeakoulu samassa yliopistokonsernissa tarjoavat joustavat opintopolut, laajan kurssitarjonnan ja hyvät työelämävalmiudet.” (#tampere3 2016).

Tämän tutkimuksen tuloksia olisi mielenkiintoista jatkaa seurantatutkimuksella, jossa verrattaisiin korkeakouluopiskelijoiden opinnoissa edistymistä yhdistymisen jälkeen Tampereen uudessa yliopistossa. Millaisena opinnot ja opiskelu näyttäytyvät yhdistyneessä yliopistossa ja näkyisivätkö yhdistymisen negatiiviset ja positiiviset vaikutukset samanlaisina jo vakiintuneemmassa yliopistossa ja sen käytänteissä? Tampereen korkeakoulujen yhdistyminen ei varmaankaan myös jää viimeiseksi kansallisen tason yhdistymiseksi, jossa yliopistot yhdistyvät ammattikorkeakoulujen kanssa. Vastaavanlainen tutkimus toisessa korkeakoulujen yhdistymisen yhteydessä voisi samalla myös todentaa tämän tutkimuksen tuloksia; ovatko tämän tutkimuksen tulosten vaikutukset tyypillisiä yleisesti korkeakoulujen yhdistymiselle, vai kertooko tämä tut-

kimus Tampereen korkeakoulujen yhdistymisestä jotain olennaista ja yksilöllistä?

Opiskelijoiden tarinat heijastavat yhteiskunnallista aikaa ja tulevaisuuteen kiinnittyvät suunnitelmat mahdollistavat mahdollisuuksien näkemisen ja tulevaisuuteen luottamisen. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin menetelmällä, jonka voi sanoa tukevan tätä ajattelua. Eläytymismenetelmän käyttö tämän tutkimuksen aineistonkeruussa oli sen erityispiirre, ja menetelmää voisi kutsua tämän erityispiirteensä vuoksi tarinankerronnaksi. Tarinankerronnan sanotaan harjoittavan ihmisen kykyä ajatella asioita ja tapahtumakulkuja, jotka eivät ole välittömästi läsnä ja sen katsotaan liittyvän inhimilliseen tietoisuuteen, jolle ominaista on kyky muodostaa skenaarioita ja kuvia mahdollisista tulevaisuuksista ja joka luo pohjan suunnitelmalliselle toiminnalle (Hänninen 1999, 38). Tampereen korkeakoulujen yhdistyminen oli aineistonkeruuvaiheessa vasta visio korkeakouluopiskelijoiden mielessä. Tarinankerronnan kautta opiskelijat loivat tuon vision vastauspapereille, ja Tampereen uuden yliopiston tulevaisuus toivottavasti näyttää toteen tämän tutkimuksen myönteiset tulokset, sekä selättää tulosten osoittamat haasteet.

Lähteet

Akava. 2017. Tilasto: Korkeasti koulutettujen työttömyys, helmikuu 2017. https://www.akava.fi/tyoelama/akavalaiset_tyoelamassa/tyottomyystilastot/1._korkeasti_koulutettuen_tyottomyys. (Luettu 4.4.2017.)

Becker, L.R., L.D. Beukes, L.D., Botha, A., Botha, A.C., Botha, J.J., Botha, M., Cloete, D.J., Cloete, J.L., Coetzee, C., De Beer, L.J., De Bruin, D.J., De Jager, L., De Villiers, J.J.R., Du Toit, C.M., Engelbrecht, A., Evans, R., Haupt, M.M.C., Heyns, D., Howatt, L.M., Joubert, A.P., Joubert, J.C., Niemann, A.C., Phatudi, N.C., Randall, E., Rauscher, W.J., Rautenbach, W.C., Scholtz, S., Schultz, J.C., Swart, R., Aswegen, H.J., Van Heerden, J.C., Vollenhoven, W.J., Van Wyk, E.M., Van Wyk, J.G.U., Van der Walt, C.A., Van der Westhuizen, C.N., Vermeulen, D. & Vorster, A. 2004. The impact of university incorporation on college lecturers. Higher Education 48 (2), 153–172. DOI:10.1023/B:HIGH.0000034311.35951.b6

Chapman, E. 2003. Alternative approaches to assessing student engagement rates. Practical Assessment, Research & Evaluation 8 (13). http:// pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13. (Luettu 31.3.2017.)

Chapman, A. & Pyvis, D. 2005. Identity and social practice in higher education. International Journal of Educational Development 25, 39–52. DOI:10.1016/j.ijedudev.2004.05.003

Eckel, P., & Kezar, A. 2003. Key strategies for making new institutional sense: Ingredients to higher education transformation. Higher Education Policy 16 (1), 39–53. http://helios.uta.fi/docview/203162482?accountid=14242. (Luettu 31.3.2017.)

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota. Tampere: Tampere University Press.

Haggis, T. 2004. Meaning, identity and 'motivation': expanding what matters in understanding learning in higher education. Studies in Higher Education,29 (3), 335–352. DOI:10.1080/03075070410001682538

Harper, S. R. & Quaye, S. J. 2009. Beyond sameness, with engagement and outcomes for all: An introduction. Teoksessa S. R. Harper & S. J. Quaye (toim.) Student Engagement in Higher Education. New York: Routledge, 1–16.

Heikkilä, A. 2011. University Students' Approaches to Learning, Self-Regulation, and Cognitive and Attributional Strategies. Research Report 325. Artikkeliväitöskirja. Helsinki: University of Helsinki.

Hovdhaugen, E. & Aamodt, P.O. 2009. Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university? Quality in Higher Education 15 (2), 177–189.

Hu, S. & Kuh, G. D. 2002. Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. Research in Higher Education 43 (5), 555–575.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 799. Tampere: Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Kezar, A. & Eckel, P. D. 2002. The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts. Journal of Higher Education, 73 (4), 435–460. http://www.jstor.org.helios.uta.fi/stable/1558422. (Luettu 29.3.2017.)

Kipponen, A. & Annala, J. 2016. Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. Kasvatus 47 (5), 406–418.

Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion. Bern: Peter Lang, 297–320.

Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. & Hayek, J.C. 2007. Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. ASHE Higher Education Report. San Francisco: JosseyBass.

Kuh, G.D. 2009. Afterword. Teoksessa S.R. Harper & S.J. Quaye (toim.) Student Engagement in Higher Education. New York: Routledge.

Kyvik, S. 2002. The merger of non-university colleges in Norway. Higher Education 44 (1), 53–72. DOI:10.1023/A:1015561027230.

Leach, L. & Zepke, N. 2011. Engaging students in learning: a review of a conceptual organizer. Higher Education Research & Development 30 (2), 193–204. DOI: 10.1080/07294360.2010.509761.

Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. 2010. Personal Goals and Academic Achievement among Theology Students. Studies in Higher Education, 35 (2), 195–208.

Locke, W. 2007. Higher education mergers: Integrating organizational cultures and developing appropriate management styles. Higher Education Quarterly 61 (1), 83–102.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 59–80.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Bolognan prosessi. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html. (Luettu 4.4.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Valtuutuksen antaminen opetus- ja kulttuuriministeri Grahn-Laasoselle allekirjoittaa valtion puolesta Tampere3-korkeakouluhankkeessa perustettavan säätiön perustamiskirja. http://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f8052cdd2. (Luettu 1.5.2017.)

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 19–24.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2012. Yliopisto uuden politiikan pyörteissä. Teoksessa R. Rinne, A. Jauhiainen, H. Simola, R. Lehto, A. Jauhiainen & A. Laiho. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Kasvatusalan tutkimuksia 58, 11–22, 43–59. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 81. Helsinki: Opetusministeriö.

Sehoole, M. T. C. 2005. The politics of mergers in higher education in South Africa. Higher Education 50 (1), 159–179. DOI:10.1007/s10734-004-6357-x.

#tampere3. 2016. Tampereen yliopiston, Tampereen teknillisen yliopiston & Tampereen ammattikorkeakoulun yhdistymisprosessin verkkosivu. https://www.tampere3.fi/. (Luettu 12.11.2016.)

Tampereen yliopisto. 2017. Tampereen yliopiston www-sivut: Uutiset. https://www.uta.fi/ajankohtaista/uutinen/tampereen-uuden-yliopiston-saatio-perustettiin. (Luettu 20.4.2017.)

Tietoarkisto. 2016. Tutkittavien informointi. http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tutkittavien-informointi.html. (Luettu 22.11.2016.)

Tilastokeskus. 2016a. Tilasto: Ammattikorkeakoulukoulutus. Ammattikorkeakoulujen opiskelija- ja tutkintomäärät kasvussa. http://tilastokeskus.fi/til/akop/2015/akop_2015_2016-04-19_tie_001_fi.html. (Luettu 12.4.2017.)

Tilastokeskus. 2016b. Tilasto: Yliopistokoulutus. Yliopistotutkintojen määrät kasvoivat edellisvuodesta. http://tilastokeskus.fi/til/yop/2015/yop_2015_2016-05-10_tie_001_fi.html. (Luettu 12.4.2017.)

Ursin, J. Aittola, H. Henderson, C. & Välimaa, J. 2010. Is education getting lost in university mergers? Tertiary Education and Management 16 (4), 327–340. DOI: 10.1080/13583883.2010.533379.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Vastapaino.

Yliopistolaki 558/2009. http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558. (Luettu 28.2.2017.)

Vanttaja. 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:210. Turku: Turun yliopisto.

Välimaa, J. 2007. Tie huippuyliopistoksi – koulutuspoliittisen keskustelun analyysiä. Tieteessä tapahtuu 2007, 25 (5), 5–10. http://journal.fi/tt/article/view/261. (Luettu 12.4.2017.)

Välimaa, J. 2011. Uusi yliopistolaki ja kansallisen yliopistolaitoksen yhtiöittäminen. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 53, 43–93. Jyväskylä.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Perceptions of intercultural education and the concept of culture among immigrant teachers in Finland

Oshie Nishimura-Sahi & Anna Wallin & Jari Eskola

Introduction

Over the last decade, several scholars have shown great interest in the issues of intercultural learning in teacher education and the development of the intercultural competence of (student) teachers (e.g., Byram 2009; Cushner 2011; DeJaeghere & Zhang 2008; Sercu 2006). There has been much academic discussion in Finland on research subjects that mainly focus on so-called "local" and international student teachers (e.g., Dervin 2015; Dervin & Hahl 2015; Jokikokko 2010; Jokikokko & Järvelä 2013). However, little attention has been paid to immigrant teachers who are permanent residents of Finland. As the number of immigrants in Finland has increased during the past few decades, the Finnish Ministry of Education and Culture has promoted teacher education programs for those with a foreign background in order to train better-qualified immigrant teachers. Between 2009 and 2015, 55 Specima teacher education programs were launched at several universities and educational institutions in Finland – the number of participants in the programs grew to 1,300. These programs aim to give teachers with an immigrant background the pedagogical competences required of teachers in Finland. The programs are also designed to encourage immigrants to enter into the Finnish labor market. (Ministry of Education and Culture 2016, 20; Pylkkä 2013, 1.) A report by the Finnish Board of Education stated that, as of spring 2013, 609 immigrants (517 in primary schools and 92 in high schools) were engaged in some kind of teaching activities as teachers (Kumpulainen & Nissilä 2014, 114–115). Acknowledging

the increasing number of immigrants in Finland, it is important to pay closer attention to the necessity of developing an intercultural education curriculum for teachers with immigrant backgrounds.

In this research, we are interested in learning how immigrant teachers and international students describe and conceptualize successful and unsuccessful intercultural education classes. Additionally, we examine how our respondents understand the concept of culture in the context of intercultural education. By analyzing our respondents' perceptions of intercultural education, we aim to frame a picture and provide new insights on how intercultural education and teacher education could be developed in the future. Instead of questioning whether immigrant teachers in Finland meet the European criteria required to be interculturally competent teachers, our purpose in this paper is rather to present a new approach to developing an intercultural education curriculum in the context of teacher education and continuing training in Finland.

More specifically, we aim to answer the following research questions:

- *What factors of success and failure do immigrant teachers and international students associate with an intercultural lecture at school?*
- *How do immigrant teachers and international students describe the concept of culture in the context of intercultural education?*

Intercultural and multicultural education

In many countries in North America and Europe, intercultural and multicultural education has been discussed for several decades in the sphere of educational research and practice (Banks 2004, 5; Holm & Zilliacus 2009, 17–22). In previous studies, the concepts "intercultural" and "multicultural" have been used as adjectives to describe education that promotes an understanding of social justice and respect for cultural diversity. In addition, other adjectives – for example, "global," "transcultural," and "cross-cultural" – are applied in the same context (e.g., Dervin & Keihäs 2013, 30; Pitkanen, Verma & Kalekin-Fishman 2006, 17; Portera 2011, 18–24; Timonen & Kantelinen 2013, 259). According to the UNESCO guidelines on Intercultural Education, "intercultural" is defined as "a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups" and it "results from 'intercultural'

exchange and dialogue on the local, regional, national or international level". In the same guidelines, "multicultural" refers to a human society consisting not of a single ethnic or national culture, but of linguistic, religious, and socio-economic diversity. (UNESCO 2006, 17.)

The origin of multicultural education is often discussed in relation to the civil rights movement of the 1960s and the subsequent attempts at structural change to defeat discriminatory practices in public services against several minority groups (Banks 2004, 6; Holm & Zilliacus 2009, 13). In the United States, multicultural education has been considered not only an education activity for others, such as ethnic groups or gender minorities i.e., LGBTIQ minorities, but also a holistic reform movement that aims to empower all students to become knowledgeable and thoughtful citizen actors in multicultural societies (Banks 2008, 8). European researchers often use the adjective "multicultural" to refer to a social setting or society in which people from different cultures live peacefully together (Aguado & Malik 2011, 279; Lasonen 2011, 273; Portera 2011, 19–20). In the Finnish context, the term "multicultural education" is discussed generally in relation to education for immigrants or education activities that are implemented at schools with an ethnically diverse student body (e.g., Holm & Londen 2010, 116–117). Moreover, multicultural education in Finland often seems to be conceptually based on cultural relativism (see Holm & Londen 2010, 10). In the framework of cultural relativism, all cultural traditions and differences are equally respected "as they are", and recognition of and respect for cultural diversity are the main educational aims to be pursued (Coulby 2006, 253; Portera 2011, 19). An emphasis on "tolerance" is another key issue in the discussion on multicultural education in the Finnish context. However, the concept of tolerance has been criticized by several scholars, because it allows the educational system to continue on an ethnocentric basis (Holm & Londen 2010, 109; see also Nieto 2009, 251–253). Intercultural education has been developed to cope with the challenges relating to the integration of immigrant students into the societies of different European countries since the 1970s. During the 1980s, the Council of Europe undertook an initiative that further promoted intercultural education among European countries that had a high

immigration flow, such as France and Germany. (Holm & Zilliacus 2009, 17–18; Portera 2011, 21–24.) In the Nordic countries, intercultural education was not a popular research interest before the 1990s (Lasonen 2011, 274).

Some researchers criticize the multicultural approach for lacking a sense of common interest or a willingness to engage in intergroup actions. Instead, they promote an intercultural approach to education that aims to build up a new synthesis of all manner of diversity through dialectical dialogue between people with different cultural backgrounds. (See Portera 2011, 19–21.) However, Holm and Zilliacus (2009, 23–25) have pointed out that it is impossible to conclude there is a difference between the terms "multicultural education" and "intercultural education" because "it depends on which kind of intercultural or multicultural education approach that is referred to" (Holm & Zilliacus 2009, 25). Although we agree with this argumentation and also acknowledge that recently intercultural education and multicultural education have been recognized as interchangeable synonyms by some researchers in this field (see Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012; Itkonen, Talib & Dervin 2015), we primarily use "intercultural education" instead of "multicultural education" in the present study for the sake of simplicity. In addition, we want to shed light on the interactive and dynamic nuance of the concept of "intercultural" that aims to go beyond passive coexistence and encourage dialogue between individuals with every kind of difference (see Portera 2011, 17, 20; Jokikokko & Järvelä 2013, 247).

Reconsideration of the concept of culture

"Intercultural" is actually quite ambiguous as a term, because it includes the concept of culture, which is difficult to understand due to its complexity and versatility. Thus, it is necessary to explicitly explain what we mean by intercultural education – that is, what kind of intercultural education will be discussed in the following sections of this paper. In recent years, a growing body of literature on intercultural communication and education has criticized the (neo-)essentialist/culturalist approach, in which the concept of culture is treated as an unchanging and static object. National culture is discussed in a way that sees it dominate every aspect of social life, including

the social structure, behavior, values, and ideology of the people in the nation (Abdallah-Pretceille 2006; Dervin 2010, 159; Holliday 2010, 260–262; Virkama 2010, 41–42). According to Abdallah-Pretceille (2006, 477), there is a risk in the adaptation of (neo-)essentialist theories of culture, because cultural generalization becomes a hindrance to understanding the singular individual. Along with Abdallah-Pretceille, Holliday (2010, 260) claims that cultural generalization might consequently lead to the holistic slander of a culture, in which an unfavorable habit of a single person – such as laziness – "demonizes" the whole culture and the people of the nation.

Recent studies on multicultural and intercultural education have pointed out that it is problematic to emphasize only the differences in national culture and ethnicity, because this might create the dichotomy of the Self and the Other in learners. Those who criticize the strong emphasis on "othering" or "differentiation" in the name of culture claim that besides belonging to the national culture, each individual is diverse in terms of, for example, race, social class, gender, religion, disability, language, and sexual orientation. (Dervin 2015, 73; Holm & Londen 2010, 117; Holm & Zilliacus 2009, 24.) Another risk of emphasizing cultural differences is that it might strengthen a student's already existing bias toward others (Dervin & Keihäs 2013, 103–109; Portera 2011, 24–25; Virkama 2010, 42).

Based on the above-stated notions of intercultural education, we use the term "intercultural education" in a critical manner in this article. This means that we take conceptual pathways, and by doing so reject essentialist/culturalist approaches to culture. It is also important to point out that this discussion is based on a European perspective, especially critical intercultural theories originating in French academia (Matsumoto 2016, 25). Thus, we shall discuss new approaches to developing intercultural education in teacher education programs primarily in the European – or, more precisely, in the Finnish – context.

Data collection and analysis

The data (n=88) were collected by using the method of empathy-based stories (MEBS). In MEBS, the respondents narrate stories based on frame stories provided by the researcher. These frame stories vary with respect to one factor, which gives the researcher an opportunity to examine how this variation affects the respondents' perceptions (see Eskola & Wallin 2015, 57; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 249). MEBS was chosen as a data collection method in this research because our aim was to examine how the respondents describe culture in a circumstance in which they need to pay attention to class dynamics, the students' interests, their own mental condition (e.g., nervousness), and the contents of the lecture and the pedagogy used in teaching. This method allowed us to encourage the respondents to imagine themselves in the classroom.

The data for analysis in this study is derived from two groups: teachers with an immigrant background (n=50) and international students (n=38). Teachers with an immigrant background are our main group of this present study. In a report by the Finnish Ministry of Education (2007), the concept "*maahanmuuttajataustainen*" (i.e., "immigrant background") is used to describe all persons born abroad who reside in Finland and whose native language is one other than Finnish, Swedish, or Saami. Persons with an immigrant background include, among others, refugees, immigrants, returning Finns, and other foreigners, including asylum-seekers. Persons with an immigrant background also include those born in Finland to parents who were born abroad. (Finnish Ministry of Education 2007, 15) In this study, we use the term "immigrant background" in the same sense as the above-mentioned ministry report. The terms "teachers with an immigrant background" and "immigrant teachers" refer to teachers with an immigrant background who have been engaged in some kind of teaching job as either teachers or other staff members in Finnish schools.

The first – and main – group consists of participants in two teacher education programs. The teacher education program is provided by several universities in Finland, and it is intended for teachers with an immigrant background who do not have the teacher's qualification required by Finnish

law. The program's participants are required to meet Finnish proficiency requirements by achieving the intermediate level (*keskitaso*) in a language test; this corresponds to skill level 4 on the Finnish National Certificates of Language Proficiency (YKI). The respondents are also highly educated: they all hold at least a Bachelor's degree and many of them hold a Master's degree. However, three of the participants were not Bachelor's degree holders; these participants were not aiming to gain a teacher's qualification by taking part in the teacher education program.

The second group consists of international students. We collected the data from international students taking part in two Finnish language courses at a Finnish university in order to compare the empathy-based stories of these two groups. By making the comparison, we examined if there are differences in the answers of these two groups. Further considerations on how differences in educational and career background influence the perceptions of successful and unsuccessful intercultural education can aid teacher educators in understanding both the great assets and the hindrances of teachers with an immigrant background.

During the data collection, we did not ask the respondents any demographic background questions (e.g., age, nationality, citizenship, etc.), because comparison between these background variables was not in the scope of this research. Instead, we explored how the contents of intercultural education and the descriptions of the concept of culture varied among individuals with foreign backgrounds in the Finnish context. The frame stories were written in both English and Finnish on answer sheets with the following structure (the introduction and writing instructions presented in scenario A were also included in scenarios B–D):

A) One day you were invited to a school as a guest lecturer to an intercultural education class to give students an introduction of your country and culture. After the session, you felt that your lecture was a success. Describe your imaginary lecture on intercultural education: what happened in the lecture? What and how did you tell about your country and its culture?
Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen

kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli onnistunut hienosti. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?

B) … After the session, you felt that the lecture was a failure.
… Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli epäonnistunut.

C) … After the session, you felt that your lecture was educative and therefore successful.
… Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli ollut opettavainen ja siksi se oli onnistunut hienosti.

D) … After the session, you felt that your lecture was not educative and therefore unsuccessful.
… Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi ei ollut opettavainen ja siksi se ei onnistunut.

The data were collected by the first author of this paper between December 2016 – February 2017 during several sessions of the teacher education program and the Finnish language course held at two universities in Finland. Prior to the data collection and without revealing the research interests, the researcher gave the informants brief instructions on how to write an empathy-based story. The informants wrote their stories, which varied in length, in approximately 15–20 minutes. They responded with twenty-four (24) A4 pages (line spacing 1.0, font Calibri, font size 11) of raw data. Of the 88 stories, 55 were written in English and 32 in Finnish. One respondent turned in a blank paper.

We applied qualitative content analysis to determine what kind of elements immigrant teachers and international students consider factors of success and failure in a lecture. We examined both the contents of the imaginary lecture and the described teaching methods and activities. Furthermore, in the detailed analysis of the conceptions of culture in the collected stories, we examined what kind of adjectives, personal pronouns, and expressions were used in the respondents' description of their home country and its culture (see Dervin & Keihäs 2013, 134–139). Our particular interest was in examining how the underlying perceptions of culture would rise to the surface in the shape of the participant's discourse and teaching activities.

First, we made an inventory of the contents of the imaginary lecture by conducting interpretative content analysis of the stories written within

scenarios A (a successful lecture) and C (an educative and therefore successful lecture) in order to analyze the success factors of teaching in a context of intercultural education at school. We also compared scenarios A and C written by the immigrant teachers with those written by the international students (see Table 1). Second, to shed light on the failure factors in teaching, we analyzed the empathy-based stories in scenarios B (an unsuccessful lecture) and D (a non-educative and therefore unsuccessful lecture) collected from both groups (see Table 2). Finally, we closely examined the discourses on the concept of culture while taking all the empathy-based stories collected for this research into consideration.

Findings

Success factors

Most of the respondents of both groups (n=44/54) answered that the successful lecture included basic information about their country and culture, such as geographical features, food, festivals, and music (see Table 1). This kind of "tourist information" seems to comprise the basic content of their teaching. It is interesting that many respondents used positive adjectives such as "beautiful," "interesting," and "awesome" in their descriptions of their country of origin. This finding suggests that for the majority of the respondents, one essential success factor is giving an enjoyable, entertaining session to the audience that will consequently arouse its interest in the different culture.

In terms of the variation within scenarios A (a successful lecture) and C (an educative and therefore successful lecture), there are remarkable differences between the two groups. There was a distinctive difference in the scenarios written by the international students: On the one hand, none of the international students mentioned cultural stereotypes in scenario A (a successful lecture). On the other hand, five international students answered that they would try to break down stereotypes about their home countries and their culture in scenario C (the stories of an educative and therefore successful lecture). However, no significant differences were found between scenarios A

and C written by immigrant teachers: none of the teachers referred to the issue of breaking down stereotypes, for instance, by questioning the cultural bias toward the country and culture. The lack of difference between these two story versions written by the immigrant teachers indicates that the majority of them might not have paid much attention to the word "educative". Their ignorance of the word might imply that it is not necessary for many of the immigrant teachers to make their lecture educative. Instead of educating their students, they would rather make an effort to entertain them by taking the "festivals, foods and dance approach" to intercultural education (Holm & Zilliacus 2009, 13). Alternatively, they may have considered the lecture to be educative so long as it contained some form of educational opportunity, and that is why there are no observable differences in their stories for scenarios A and C.

Moreover, in order to make the learning experience fun for the students, the immigrant teachers tend to avoid dealing with the controversial and negative issues related to the country, such as stereotypes and political conflicts. As Table 1 illustrates, the immigrant teachers are more reluctant to talk about negative, difficult, and complicated issues (e.g., the political conflicts and economic instability of their country) compared to the international students. However, it is possible that the immigrant teachers, who have experience of working in primary schools, simply considered such difficult and complex issues irrelevant to young schoolchildren.

Table 1. Possible contents of a successful lecture on one's home country and its culture

	Successful lecture (A)	Educative & successful lecture (C)
Immigrant teachers	**N=16**	**N=15**
	Tourist information (13)	Tourist information (12)
	Selfintroduction (4)	Selfintroduction (4)
	Multiculturalism (4)	Multiculturalism (4)
	Breaking down stereotypes (0)	Breaking down stereotypes (0)
	National characteristics (2)	National characteristics (3)
	Audience's interests (2)	Audience's interests (1)
	Negative aspects (0)	Negative aspects (0)
International students	**N=12**	**N=11**
	Tourist information (11)	Tourist information (8)
	Selfintroduction (5)	Selfintroduction (2)
	Multiculturalism (3)	Multiculturalism (4)
	Breaking down stereotypes (0)	Breaking down stereotypes (5)
	National characteristics (3)	National characteristics (4)
	Audience's interests (1)	Audience's interests (1)
	Negative aspects (4)	Negative aspects (3)

The multiculturalism of the country is one of the most mentioned topics in scenarios A and C in both groups. Some immigrant teachers (n=8/31) referred to the multiculturalism of their country of origin and some of them mentioned multi-ethnicity and multilinguality by explaining it as a richness of the society, not as a source of conflict. One teacher with an immigrant background mentioned the possibility and importance of living peacefully in a multicultural society by using the situation of her own country as an example in terms of the diversity of spoken languages and ethnicity:

> *In Petrozavodsk there are Karelians, Vepsians, Ingrian Finns, and those who came from other areas, such as Armenians, Chechens, Tajiks, Azerbaijanis, Ukrainians, and Belarusians. Every ethnic group is special: every group can preserve its own culture, traditions, lifestyle, and language. These ethnic groups have adjusted well to live together, to respect other groups, and to appreciate the diversity of their own region. In spite of the fact that it is difficult to gain support from the government, people are enthusiastic about retaining their own culture and helping others to preserve theirs.* (Translation by the first author.)

In some stories written by both immigrant teachers and international students, there are indications that other important success factors include the aim of promoting students' understanding of cultural, ethnic, and linguistic diversity in society and teaching the importance of respecting diversity in a multicultural society.

When looking at the teaching activities used during the imaginary lecture, almost one-third of the immigrant teachers – in contrast to one-sixth of the international students – answered that they would give weight to interaction with the audience in their teaching. Furthermore, many of the immigrant teachers gave concrete descriptions of the teaching methods and activities they would adopt in the session, as if they felt the need to prove to the researcher that they are pedagogically competent. This finding indicates that the teachers with an immigrant background consider pedagogical competence an important success factor in intercultural education, and that they are confident in their pedagogical skills.

Failure factors

In contrast to the stories describing success factors, the stories that described the failure factors produced very minor differences between the groups, and therefore we do not compare the findings according to the individual groups. There were no significant differences in the findings between scenarios B (an unsuccessful lecture) and D (a non-educative and therefore unsuccessful lecture) either. In addition, many of the respondents described what they did *not* do in the session to explain why the session was unsuccessful. In other words, they listed the success factors they did not do rather than actual failure factors. However, there were still some remarkable findings in the stories that might give indications of the respondents' perceptions of intercultural education at school. Over half of the respondents described the unsuccessful lecture as dull: the students were bored because the teacher lacked pedagogical skills or chose unsuitable topics for the audience (see Table 2). In addition to these internal factors, some of the respondents listed external factors, such as a lack of motivation and concentration among the students, which would lead to the teacher's failure in getting the audience's attention. One respondent wrote:

> *It doesn't depend on what and how you tell about country or something else; everything depends on the pupils in the class and their motivation as well as the interest in the country and culture.*

Some of the respondents also considered a lecture to be a failure when it did not go as planned. Several respondents also stated that to some extent they are concerned about conflicts between the students and the teacher when discussing the cultural differences or political issues of the country in question.

A noteworthy finding was that the essentialist trap in intercultural education was rarely mentioned by the informants of either group. A minority – two respondents from each group – mentioned that cultural stereotyping and generalization could be a failure factor that prevents success in teaching. On the other hand, the majority of the respondents paid close attention to how they could increase the students' interest in the culture or how they could carry out the teaching plan without any mistakes or conflicts. The risk of a strong emphasis on differences, especially between ethnic and cultural differences, was not referred to as a failure factor either (see Table 2), although it is often listed as one of the limitations inherent in implementing intercultural education in schools (see Dervin & Keihäs 2013, 103–109; Holm & Londen 2010, 117; Holm & Zilliacus 2009, 24; Portera 2011, 24–25; Virkama 2010, 42).

Table 2. Unsuccessful lectures and their causes in the context of intercultural education (N=33)

Boring lecture		
	Lack of student interest;	17
	Lack of pedagogical skills;	10
	Knowledge-based	6
Did not proceed as planned		
	Lack of time, preparation;	8
	Misbehavior by the students;	6
	Difficulties in communication	5
Others		
	Conflicts	7
	Nervousness	5
	Lecturer's personality	5
	Stereotyping and generalization	4

Conceptions of culture

In terms of the discourse in the collected empathy-based stories, the data indicates that the concept of culture is understood in various ways among the immigrant teachers and international students. Some of the respondents were not very careful with cultural generalization: for instance, a teacher with an immigrant background explained that there are certain customs that all people use in the country in question:

> *All neighbors always help you. If someone comes to visit, you have to offer food and the visitor has to eat. That is good manners. In Russia, people always visit one another.* (Translation by the first author.)

On the other hand, several of the immigrant teachers stated in their stories that they would acknowledge the limitations of teaching culture as a whole. They believe that in this way, they would be able to avoid cultural generalizations and reject the essentialist approach to intercultural education:

> *Telling the students that I'm not* THE *Hungarian, I'm just one Hungarian*. (Respondent 1)

> *I can't tell everything about all cultural and ethnic issues in my home country, because it is a huge nation*. (Translation by the first author.) (Respondent 2)

These two writers explained that they would try to talk to the students as individuals rather than as "ambassadors" of their countries and their national culture (Portera 2011, 24).

In connection to this, the following question should be considered: What is the origin of the differences in the understanding of the concept of culture and approaches to intercultural education? One international student gave an interesting answer to this question:

> *While holding my lecture, it was important to me to give a good overview, without holding onto any stereotypes so that the students could make up their own minds. This is why I tried to base everything I said on research, statistics, and history. This was very important to me as a social science major.*

Besides other possible factors – for instance, the age of the immigrant teachers and international students and the countries/cultures in which they grew up – the individual's educational background might affect his/her perceptions

of intercultural education, as the respondent remarked above. However, both groups presented several descriptions of culture that seem to be based on a culturalist approach to interculturality. Thus, we can assume that the question of whether the teacher or lecturer has received a teacher's education does not necessarily play a crucial role in defining the respondent's perception of intercultural education.

Discussion and conclusion

MEBS has proven to be a very useful method for deriving varied perceptions of intercultural education among immigrant teachers and international students. With its multiple variations, the method provided us with an opportunity to examine how immigrant teachers understand the success and failure factors of intercultural education from their own perspectives. However, it is important to acknowledge that the empirical findings in this research are based on a rather small number of stories, and therefore the findings are not generalizable to a wider context. Furthermore, the results derived from empathy-based stories should not be considered a holistic conclusion of how immigrant teachers and international students perceive intercultural education, but rather as an attempt to map out a new and divergent area of research and an effort to provide useful insights into the topic for future research (see Eskola & Wallin 2015, 64).

This study shows that the majority of both immigrant teachers and international students endeavor to arouse the audience's interest in different cultures. In order to succeed in teaching, immigrant teachers and international students strive to present positive images of their home country and culture to the audience. In comparison to the international students, the immigrant teachers also tend to avoid discussions of stereotypes and other controversial and complicated issues related to the country in question. Upon close analysis of the stories collected from the immigrant teacher group, which is also the main group of this study, the findings suggest that many of the immigrant teachers appear to have mastered teaching in terms of pedagogical practice, and because of that, they are able to offer learner-centered activities and encourage

interactions and dialog in the classroom. Their superior pedagogical practice can be considered a great asset in terms of conducting intercultural education. One should take into account the fact that some studies on intercultural issues suggest that immigrant teachers play a facilitator's role, which allows the learners to reflect on their actions and discourses and to promote interaction between individuals with every kind of difference (Abdallah-Pretceille 2006, 480; Dervin 2010, 168–171; Nieto 2009, 249).

Many of the immigrant teachers also revealed to their students their positive positions on diversity and cultural differences by referring to the situation in their home countries. One of the teachers clearly stated that she would emphasize the importance of peaceful coexistence in which people with cultural and linguistic differences live together and show mutual respect for one another's historical background. In general, the findings suggest that the immigrant teachers and international students try to teach different cultures in order to produce tolerance towards Others (see UNESCO 2006, 18). This finding has interesting implications for developing intercultural education in teacher education and the training curriculum: some factors derived from the stories of a successful lecture on intercultural education overlap with the theory of multicultural education in Finland, which leans on the principle of cultural relativism. It is therefore evident that some of the teachers are to some extent familiar with theories of multicultural education, yet their perception is limited – they might not be well aware of recent discussions on multicultural and intercultural education. Taking into account the finding that many of the immigrant teachers are still caught in essentialist theories of culture in regard to their perceptions of intercultural education, there is a definite need for immigrant teachers – and also teacher educators – to rethink and advance the discussion on the use of the concept of culture.

While acknowledging the continuously increasing scale of transnational migration and flows of people, ideas, and information across national borders (Faist, Fauser & Reisenauer 2013, 1), intercultural education that applies an essentialist view to culture is not accurate in an era of cultural hybridity (Portera 2011, 14; Virkama 2010, 43). It is essential that the educators understand that multicultural and intercultural education is not only for

immigrant students but for all students regardless of their background. Moreover, in societies affected by globalization, such as Finland, educators are not only native Finnish teachers and teacher educators; there are also teachers with an immigrant background.

Finnish teachers and teacher educators need to acknowledge the assets and hindrances of teachers with an immigrant background regarding intercultural education – these are explained in detail in the previous sections of this paper. Furthermore, the thematic and theoretical frameworks of multicultural and intercultural education taught in the context of immigrant teacher education in Finland need to be linked more firmly to the wider academic area to include fields such as social science and comparative education (see Coulby 2006, 254; Holliday 2010, 264; Portera 2011, 21). This constitutes a new approach to intercultural education in the context of immigrant teacher education in Finland. Through this new approach, teachers with an immigrant background are able to enhance the contents of their "toolbox" in order to cope with various challenges and meet the varied needs of different students in a culturally diverse classroom. Immigrant teachers are not only those to be educated but also those who possess many opportunities to broaden teacher educators' perspectives on intercultural education. Therefore, we may conclude that immigrant teachers can play a key role in promoting intercultural education for the benefit of all students in the schools of Finland.

References

Abdallah-Pretceille, M. 2006. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. Intercultural Education 17 (5), 475–483.

Aguado, T. & Malik, B. 2011. Multicultural and intercultural education in Spain. In C. A. Grant & A. Portera (eds.) Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness. New York: Routledge, 279–293.

Banks, J.A. 2004. Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (eds.) Multicultural education: Issues and perspectives. Hoboken: Wiley, 3–30.

Banks, J.A. 2008. An introduction to multicultural education. Boston: Pearson.

Byram, M. 2009. Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. Deardorff (ed.) The SAGE handbook of intercultural competence. SAGE Publications, 321–322.

Coulby, D. 2006. Intercultural education: theory and practice. Intercultural Education 17 (3), 245–257.

Cushner, K. 2011. Intercultural research in teacher education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. Action in Teacher Education 33, 601–614.

DeJaeghere, J. G. & Zhang, Y. 2008. Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. Intercultural Education 19 (3), 255–268.

Dervin, F. 2010. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (eds.) New Approaches to Assessment in Higher Education, 157–173. Bern: Peter Lang. Retrieved 26.3.2017 from http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf.

Dervin, F. 2015. Towards post-intercultural teacher education: analysing “extreme” intercultural dialogue to reconstruct interculturality. European Journal of Teacher Education 38 (1), 71–86.

Dervin, F. & Hahl, K. 2015. Developing a portfolio of intercultural competences in teacher education: The case of a Finnish international programme. Scandinavian Journal of Educational Research 59 (1), 95–109.

Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.

Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, M-K. & Riitaoja, A-L. 2012. Multicultural education in Finland –Renewed intercultural competences to the rescue? International Journal of Multicultural Education 14 (3), 1–14.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. In V. Raine & J. Aaltola (eds.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Faist, T., Fauser, M. & Reisenauer, E. 2013. Transnational Migration. Hoboken: Wiley.

Finnish Ministry of Education. 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Retrieved 19.4.2017 from https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79677/tr32.pdf?sequence=1.

Holliday, A. 2010. Cultural descriptions as political cultural acts: an exploration. Language and Intercultural Communication 10 (3), 259–272.

Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? Intercultural Education 21 (2), 107–120.

Holm, G. & Zilliacus, H. 2009. Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. In M-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & A. Patrikainen (eds.) Dialogs on diversity and global education. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11–28.

Itkonen, T., Talib, M-T. & Dervin, F. 2015. "Not all of us Finns communicate the same way either": teachers' perceptions of interculturality in upper secondary vocational education and training. Journal of Vocational Education & Training 67 (3), 397–414.

Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Doctoral dissertation, Acta Universitatis Ouluensis 114.

Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? The Finnish Journal of Education Kasvatus 44 (3), 245–257.

Kumpulainen, T. & Nissilä, L. 2014. Maahanmuuttajia opettavat opettajat kevätlukukaudella 2013. In T. Kumpulainen (ed.) Opettajat suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus. Retrieved 3.1.2017 from http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf.

Lasonen, J. 2011. Multiculturalism in the Nordic countries. In C. A. Grant & A. Portera (eds.) Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness. New York: Routledge, 261–278.

Matsumoto, K. 2016. <Atarashii nooryoku> to shite no "ibunkakankyooiku" "ibunkakannooryoku" wa naze katayotta katachi de rikai sareru no ka: 21-seiki no jinzai ikusei o mezasu nihon-go kyooiku no tame ni [Why <new competences>, "intercultural education" and "intercultural competence", are misunderstood in a limited manner?: for growing human resources with 21st century skills through Japanese-language education]. Kaigai Nihon-go Kyooiku Kenkyuu [Bulletin of Japanese-Language Education Abroad] 2, 17–36. Retrieved 2.4.2017 from http://www.gsjal.jp/tateoka/matsumoto.html.

Ministry of Education and Culture. 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 1. Retrieved 2.3.2017 from http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/79521_okm1.pdf.

Nieto, S. 2009. Affirmation, solidarity, and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. In S. Nieto. Language, culture and teaching: critical perspective. New York: Routledge, 247–263.

Pitkanen, P., Verma, G. K. & Kalekin-Fishman, D. 2006. Introduction. In P. Pitkanen, G. K. Verma & D. Kalekin-Fishman (eds.) Increasing the multicultural understanding of student teachers in Europe. Oxford: Trafford, 11–29.

Portera, A. 2011. Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. In C. A. Grant & A. Portera (eds.) Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness. New York: Routledge, 12–30.

Pylkkä, O. 2013. Specima-pätevöitymiskoulutus – avain työmarkkinoille. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (September). Retrieved 1.3.2017 from http://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2013.

Sercu, L. 2006. The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. Intercultural Education 17 (1), 55–72.

Timonen, L. & Kantelinen, R. 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakoulu-opettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. The Finnish Journal of Education Kasvatus 44 (3), 258–269.

UNESCO. 2006. Guidelines on Intercultural Education. Retrieved 1.2.2017 from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf.

Virkama, A. 2010. From othering to understanding: Perceiving "culture" in intercultural communication, education and learning. In V. Korhonen (ed.) Cross-cultural lifelong learning. Tampere: Tampere University Press, 39–61.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. The Finnish Journal of Education Kasvatus 46 (3), 247–259.

Muutos lukioyhteisössä

Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen

Marianna Valtonen & Anna Wallin & Merja Kuisma & Jari Eskola

Johdanto

Tampereen yliopistossa on tehty koulutuspoliittisesti ainutkertainen muutos, kun Tampereen yliopiston normaalikoulun lukio siirtyi Nekalan kaupunginosasta Tampereen keskustan ytimeen yliopistokampukselle syyslukukauden alkaessa vuonna 2016. Aluksi lukion oli tarkoitus muuttaa vain väliaikaisesti remontin tieltä väistötiloihin, mutta hyvin nopeasti suunnitelmat muuttuivat ja päädyttiin siihen, että lukio jää pysyvästi yliopistokampukselle. Tässä tutkimuksessa tätä muutosta lähestytään tarkastelemalla lukioikäisten integroitumista osaksi suurta yliopistoyhteisöä.

Lukion sijoittuminen yliopiston tiloihin on uudenlainen oppimisympäristö lukion opiskelijoille, ja se avaa lukuisia uusia mahdollisuuksia sekä lukion että yliopiston opiskelijoille. Lukiolaisilla on mahdollisuus suorittaa tiettyjä yliopiston peruskursseja, ja käydä kuuntelemassa yliopistossa vierailevien tutkijoiden luentoja omien opintojensa lomassa. Samalla lukion opiskelijat tutustuvat korkea-asteen opiskeluun, mikä antaa heille kokemuksia ja näkemyksiä erilaisista jatko-opinto- ja uravaihtoehdoista. Yliopiston opiskelijoilla puolestaan on mahdollisuus osallistua esimerkiksi tietyille lukion kielikursseille. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2017.)

Mutta miten yliopistokampukselle muutto on vaikuttanut lukiolaisten nuorten yhteisöllisyyden kokemukseen? Tutkinnoilla on erilainen päämäärä ja tavoite, ja muuton myötä samoissa tiloissa opiskelevien opiskelijoiden ikä-

jakauma kasvoi entisestään. Muutosta tarkasteltaessa on muistettava, että opettaminen ja oppiminen ovat vain osa oppilaitosten toimintaa, ja jokaisessa oppilaitoksessa on oma yhteisönsä, joka muodostuu monenlaisista limittäisistä sosiaalisista suhteista ja eroista, hierarkkisuudesta ja yhteisöllisyydestä. Yhteisöllisyyden edistämistä vaalitaan niin arkena kuin erilaisissa juhlissa. (Gordon & Lahelma 2003, 42.) Wengerin (1998) mukaan tietyn yhteisön toimintatavat ovat sen yhteisön oppimishistorian tulosta. Kun jokin sosiaalinen rakenne muuttuu, yhteisössä tapahtuu oppimista ja parhaiten silloin, kun osallistujat pääsevät osallisiksi koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Wenger 1998, 20.) Muutos tuntuu usein vaikealta, koska muutokseen liittyy aina tunnesiteitä. Jokainen yksilö sopeutuu hyvin eri tavoin muutokseen. Tiedetään, että myönteisyys on toivottu voimavara, mutta muutokseen ei ole aina helppo suhtautua innostuneesti. (Juuti & Virtanen 2009, 120; Vartola 2004, 53.)

Lähteenojan (2010, 246) tekemä tutkimus osoittaa, että sosiaalisella integroitumisella on merkitystä opintojen etenemiseen ja valmistumiseen. Integroitumisella ja samaistumisella yhteisöön on positiivisia vaikutuksia opiskeluun. Opinnoissa viihtyminen on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, itsetunnon kehitykseen, elinikäiseen oppimiseen sekä myöhemmässä elämässä menestymiseen. Kielteinen ilmapiiri on puolestaan yhteydessä stressiin ja erilaisiin psyykkisiin oireisiin. (Ahonen 2008, 195; Salmela-Aro 2010, 385; Pirttiniemi 2000, 30.) Uudella opiskelijalla saattaa olla aluksi huoli siitä, kuinka hyvin hän integroituu sosiaaliseen ympäristöön, sitä enemmän mitä nuoremmasta opiskelijasta on kyse. Tämän huolen ratkettua opiskelijan huomio voi alkaa kiinnittyä yhä enemmän opintoihin liittyvään osallistumiseen. Aktiivinen osallistuminen opintoihin ja sitä kautta integroituminen opintoyhteisöön muovaavat opiskelijan sitoutumista, halua valmistua ja saada opinnot päätökseen. (Lähteenoja 2010, 246.) Gordon ja Lahelma (2003, 44) kertovat tutkimuksessaan oppilaiden kertoessa tai kirjoittaessa oppilaitoksen hyvistä puolista yleisimmän maininnan olevan ”kaverit”. Jos opiskelijalla ei ole kavereita tai hän ei tunne kuuluvansa yhteisöön, kouluun meneminen on raskasta.

Lukio on opiskeluympäristönä moninainen. Siihen kuuluvat sosiaalinen, fyysinen ja psyykkinen ympäristö. Opiskeluympäristö muodostuu paitsi hyvistä toimivista tiloista myös hyvästä opetuksesta sekä fyysisesti turvallisesta

ympäristöstä (Putus 2011, 132). Koulun sosiaalisen ympäristön ja verkoston muodostavat opettajat, koulun muut aikuiset ja oppilaat (Pietarinen & Rantala 2002, 234). Siihen voidaan laskea kuuluvaksi myös koulun säännöt, lait ja käyttäytymisnormit. Sosiaalisessa ympäristössä toimiminen mahdollistaa ja edellyttää yksilöltä erilaisten roolien omaksumista ja eri rooleissa käyttäytymistä. (Kiefelhofner 2002, 107–111.) Oppimisympäristönä oppilaitokset ovat parhaimpia sosiaalisten taitojen kehittämisen paikkoja (Pietarinen & Rantala 2002, 234).

Opetushallituksen ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen lukiolaisille tekemässä perusraportissa (Rimpelä, Jarvala, Kalkkinen, Peltonen & Rigoff 2009, 42) tiedusteltiin avoimena kysymyksenä sitä, millaisia yhteisöllisyyttä edistäviä toimintatapoja oli käytössä lukuvuonna 2007–2008 lukioissa. Tutkimuksessa lukion opiskelijat saivat kirjoittaa avonaisia vastauksia, ja niissä nousi esiin merkittävinä yhteisöllisyyttä kehittävinä toimenpiteinä lukionsa aloittavien opiskelijoiden ryhmäyttäminen esimerkiksi retkipäivinä tai yölukiona. Osa opiskelijoista mainitsi ryhmäyttämisen jatkuvana prosessina koko lukion ajan. Lukioissa on käytössä tutortoimintaa ja se koettiin merkittävänä yhteisöllisyyden luojana varsinkin aloittavien opiskelijoiden integroitumisena yhteisöön. Opiskelun toivotaan vahvistavan opiskelijan sosiaalista pääomaa. Opiskelijoiden tulisi saada opinnoissaan kokemuksia itsenäisyydestä ja sosiaalisuudesta, jotta he voivat kohdata maailman psyykkisesti vahvoina ja itseensä luottavina yksilöinä. (Keltinkangas-Järvinen 2007, 50.)

Opiskeluyhteisöön integroitumisella on siis merkitystä opiskelumotivaatioon ja oppimistuloksiin. Lukion opiskelijat ovat nuorempia kuin yliopisto-opiskelijat, ja heille integroituminen sosiaaliseen ympäristöön on tärkeää. Tarkastelemme millaisia kertomuksia lukiolaiset tuottavat yliopistoyhteisöön integroitumisesta erityisesti yhteenkuuluvaisuuden näkökulmasta ja siitä, miten fyysisten tilojen muutos on vaikuttanut lukion opiskelijoiden väliseen yhteisöllisyyteen. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita niistä käsityksistä, mielikuvista ja kokemuksista, joita Tampereen Normaalikoulun lukio-opiskelijoilla on yhteisöllisyydestä osana yliopistoyhteisöä. Tutkimuskysymykset keskittyvät siihen, millaisena lukiolaiset kuvaavat yhteisöllisen muutoksen lukion fyysisten tilojen muuttumisen myötä:

1) *Millaisia kertomuksia Tampereen Normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista?*
2) *Kokevatko lukion opiskelijat olevansa tervetulleita yliopistokampukselle?*
3) *Ovatko lukiolaiset kotiutuneet ja sopeutuneet uuteen yhteisöön?*

Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Tutkimuksen aineisto (N=71) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016, neljä kuukautta yliopistokampukselle muuton jälkeen, Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoilta. Eläytymismenetelmässä (ks. Eskola ym. 2017) tutkimuksen kohteena olevat henkilöt kirjoittavat tarinan tutkijan konstruoiman kehyskertomuksen pohjalta. Eläytymismenetelmä valittiin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla uskottiin saatavan tietoa lukiolaisten näkemyksistä ja mielikuvista. Eläytymismenetelmä soveltuu hyvin myös vähän tutkittujen aiheiden tarkastelemiseen ja tutkimuksellisten avausten tekemiseen (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015).

Eläytymismenetelmän periaatteiden mukaisesti kehyskertomuksia konstruoitiin kaksi, ja ne poikkesivat toisistaan yhden tekijän suhteen. Kehyskertomuksissa varioitiin sitä, miten lukiolaiset joko tunsivat tai eivät tunteneet kuuluvansa yhteisöön. Kehyskertomukset alkoivat samalla johdannolla, jossa kuvailtiin vuoden takaista Normaalikoulun lukion muuttoa yliopistokampukselle. Tällä johdannolla pyrittiin virittämään vastaajien ajatukset vertailuun yhteisöllisyyden kokemuksesta ennen muuttoa ja muuton jälkeen. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

1) *On kulunut reilu vuosi siitä, kun Norssin lukio muutti yliopistolle. Tunnet kuuluvasi tähän yhteisöön. Kirjoita tarina siitä, miten yhteenkuuluvaisuuden tunne ilmenee lukiolaisen arjessasi.*

2) *On kulunut reilu vuosi siitä, kun Norssin lukio muutti yliopistolle. Tunnet ettet kuulu tähän yhteisöön eikä yhteisö ole ottanut sinua omakseen. Kirjoita tarina siitä, miten yhteisöllisyyden puuttuminen ilmenee lukiolaisen arjessasi.*

Kehyskertomuksissa vastaajia ohjattiin eläytymään tilanteeseen omasta näkökulmastaan ja kirjoittamaan siitä tarina. Kehyskertomuksen sanavalinnat pohdittiin tarkkaan, ja eläytymismenetelmälle tyypilliseen tapaan pyrimme mahdollisimman lyhyisiin kehyskertomuksiin, jotta vastaajien johdattelu olisi mahdollisimman vähäistä (ks. Wallin ym. 2015). Tutkimuksen tavoitteena oli, että vastaajilla on vapaus luoda juuri sellainen vastaus tai kertomus, jonka he kokevat kehyskertomuksen pohjalta mielekkääksi siinä tilanteessa.

Aineistonkeruu tapahtui lukiolaisille järjestetyn infotilaisuuden yhteydessä. Tähän tutkimukseen osallistuivat lukion toisen ja kolmannen vuoden opiskelijat. Vastaamiseen käytettiin aikaa noin 20 minuuttia, ja tarinat kirjoitettiin käsin A4-kokoiselle paperille, jonka yläreunaan oli etukäteen tulostettu yksi kehyskertomus. Paperit oli järjestetty niin, että joka toinen vastaaja sai saman kehyskertomuksen. Aineisto kerättiin kesken lukion infotilaisuuden, joten opiskelijoilla oli ensin muuta infoa, ja aineiston keräämisen jälkeen infotilaisuus jatkui edelleen. Vastaajia ohjeistettiin lyhyesti tarinan kirjoittamiseen, kerrottiin kirjoittajien anonymiteetin säilymisestä, ja kerrottiin lyhyesti tutkimuksen aineistonkeruusta ja tarkoituksesta.

Kertomuksia kertyi yhteensä 77, joista tutkimukseen käytettiin 71 vastausta. Kuusi vastausta jätettiin analyysin ulkopuolelle, koska ne sisälsivät tutkimuksen kannalta epäolennaista tietoa, tai koska vastauspaperi oli palautettu tyhjänä. Useassa tarinassa kuvailtiin kehyskertomuksissa esiintyviä molempia näkökulmia tai vastakkaista näkökulmaa riippumatta kehyskertomuksesta, eikä variaatioiden välille muodostunut menetelmälle tyypillistä eroa. Ensimmäiseen positiivissävytteiseen kehyskertomukseen vastasi yhteensä 35 opiskelijaa, ja heistä 20 oli kirjoittanut yhteisöllisyydestä kertovan tarinan, kaksi yhteisöllisyyden puutteesta kertovan tarinan, ja 13 opiskelijaa kirjoitti tarinan, jossa oli sekä yhteisöllisyydestä että yhteisöllisyyden puutteesta kertovia tarinoita. Toiseen, negatiivissävytteiseen kehyskertomukseen vastasi 36 opiskelijaa. Heistä 30 oli kirjoittanut yhteisöllisyyden puutteesta kertovan tarinan, ja kuusi opiskelijaa kirjoitti tarinan, jossa oli sekä yhteisöllisyydestä että yhteisöllisyyden puutteesta kertovia tarinoita. Vastaajat eivät aina noudattaneet kehyskertomuksen mukaista kuvausta, ja tältä osin menetelmä ei siis toiminut

täysin perusideansa mukaisesti, mutta vastaukset olivat kuitenkin sisällöltään rikkaita ja tutkimuskysymysten kannalta relevantteja.

Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston kannalta tavoitteena on tarkastella sitä, millaisia vaikutuksia kehyskertomuksen varioinnilla on tarinoihin. Aineistonkeruutilaisuuden jälkeen aineisto litteroitiin sanatarkasti sähköiseen muotoon (yhteensä kertyi 12 sivua, fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1). Aineisto koodattiin aluksi siten, että yhteisöllisyydestä kertovat maininnat koodattiin punaisella ja yhteisöllisyyden puutteesta kertovat maininnat koodattiin sinisellä. Tämän jälkeen aineisto tulostettiin ja jokainen tarina leikattiin omalle liuskalleen, jotka puolestaan lajiteltiin pinoihin niissä esiintyvien yhtäläisyyksien mukaan. Aineistosta hahmottui selkeästi kolmenlaisia tarinoita: yhteisöllisyydestä kertovia (n=20), yhteisöllisyyden puutteesta kertovia (n=32) ja näitä kahta näkökulmaa yhdisteleviä tarinoita (n=19). Aineisto teemoiteltiin tämän jaottelun mukaisesti, ja näiden kolmen teeman sisällä tarinat jakaantuivat vielä tarinoihin, joissa kerrottiin vain lukioyhteisöstä (n=46) ja niihin, joissa kerrottiin lukioyhteisöstä osana yliopistoyhteisöä (n=25). Teemoittelun jälkeen aineisto kvantifioitiin laskemalla sitä, kuinka monessa tarinassa yhteisöllisyyttä kuvattiin eri näkökulmista. Lopuksi aineiston tulosten pohjalta muodostettiin tyyppikertomukset valitsemalla aineistosta jokaista teemaa kuvaavat autenttiset tyyppikertomukset.

Tulokset

Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmälle tyypillinen kehyskertomusten variaatio ei muuttanut tarinoiden sisältöä vaan opiskelijat kirjoittivat tarinoihin heidän mielissään tällä hetkellä olevista tuntemuksista (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 110–117). Ensimmäisen, yhteisöllisyydestä kertovan kehyskertomuksen tarinoissa (n=35) kuvattiin ainoastaan lukioyhteisöä, yliopistoyhteisön jäädessä tarkastelujen ulkopuolelle. Tarinoissa kuvattiin lukiossa olevia ystäviä, sosiaalista ilmapiiriä ja ruokataukojen aikana koettuja yhteisöllisyyden kokemuksia. Tarinoissa korostuivat ystävien auttaminen ja yhdessä tekeminen. Samassa tilanteessa oleminen nähtiin yhteisöllisyyden tunnetta lisäävänä asiana. *Meillä on yhteiset valituksen aiheet (parkkipaikkojen puutos,*

ahtaat luokat...) tämä lisää yhteenkuuluvaisuuden tunnetta, muut ovat samassa tilanteessa kuin itse. Yhteisöllisyys nimettiin myös tarinoissa yksinäisyyden puutteena. *Ei tarvitse olla yksin*. Tarinoissa kuvattiin tunnetta, kun kouluun on aamuisin mukava tulla ja viettää siellä aikaa. Kukaan ei joudu kiusaamisen kohteeksi ja ilmapiiri on ystävällinen. Kaikkien kanssa voidaan toimia yhteistyössä, ja myös eri vuosiluokat tulevat hyvin toimeen keskenään.

Yhteisöllisyyden puutteesta kertovissa tarinoissa (n=24) lukion opiskelijat kirjoittivat negatiivisista kokemuksista sekä lukioyhteisöön (n=18/24) että yliopistoyhteisöön (n=12/24) liittyen. Lukioyhteisötarinoissa kielteisinä asioina nähtiin yksinäisyys, ystävien puute ja ryhmään kuulumattomuus. Yksinäisyyttä kuvattiin monissa tarinoissa eritavoin. Lukioon tuleminen ahdistaa ja opiskelu ei tunnu mielekkäältä.

> *Poika ilman ystävää. Kylmä, varhainen maanantaiaamu. Olen bussissa matkalla kouluun. En haluaisi mennä, koska minulla ei ole siellä kavereita. Jään bussista yhden pysäkin aiemmin, jottei tarvitse jäädä ulkopuoliseksi porukoista ja pareista matkalla kouluun. Ensimmäinen tunti koittaa, istun yksin luokan etunurkassa. Tunti kuluu seiniä tuijotellen. Oli tylsä tunti, ilman kavereita en halua olla siellä. teeskentelen kipeää ja lähden kotiin. Yksin.*

Yliopistoyhteisötarinoissa yliopisto-opiskelijoiden kuvattiin katsovan lukiolaisia paheksuvasti ja käyttäytyvän ”ilkeästi”. Tarinoista huokui alakuloisuus ja epätoivo. Lukion opiskelijat tulkitsivat yliopiston opiskelijoiden ”vihaavan” heitä, ja toivovan lukiolaisten muuttavan pian takaisin Nekalaan. Yhteisöllisyyden puutteeseen kuvattiin vaikuttavan myös lukion tilojen hajanaisuus. Ystäviä ei löydy kampukselta eikä yhteistä kokoontumistilaa ole.

Seuraavaksi tuloksia tarkastellaan kolmen aineistossa esiintyneen näkökulman kautta. Yhteisöllisyydestä kertovat tarinat muodostavat oman joukkonsa, yhteisöllisyyden puutteesta kertovat tarinat omansa ja näitä kahta näkökulmaa yhdistelevät tarinat omansa.

Yhteisöllisyyttä yhteisistä hetkistä ja ruokalasta

Tyypillisissä yhteisöllisyydestä kertovissa tarinoissa kuvataan lukio-opiskelijoiden yhteisiä hetkiä, toisten auttamista sekä muutoksesta yhdessä selviämisen strategioita (n=20/71):

> *Kävelen aamulla Atalpan ovista sisään ja istahdan aulaan odottamaan tunnin alkua. Aula on täynnä tuttuja lukiolaisia, eikä Atalpa tunnu enää niin vieraalta, vaan varsin tutulta ja turvalliselta paikalta. Tunnin jälkeen lähdemmekin Pinni B:n ravintola Minervaa kohti. Kello on puoli yksitoista ja ruokalan linjastot täyttyvät lukiolaisista. Tutut ja ystävät istuvat lähekkäin ja lukiolaiset ovat selkeästi varanneet omat tutut pöytänsä ruokalasta. Ruokailun jälkeen viimeinen tunti onkin Virrassa. Virtaan mentäessä matka sujuu joutuisasti tuttujen kavereiden seurassa. Rakennus tuntuu isolta ja vieraalta, mutta tutut luokat ja kaverit tuovat turvallisuuden tunteen.*

Monissa tarinoissa kuvataan yhteisöllisyyttä lukion oppilaiden välillä, mutta yliopistoyhteisö jätetään kokonaan tarkastelun ulkopuolelle (n=46). Näissä tarinoissa yhteenkuuluvaisuuden tunne ilmenee mukavissa sosiaalisissa tilanteissa lukiolaisten välillä (n=26/46). Ystävien, tuttavien ja luokkakavereiden merkitystä korostetaan sekä yhteisen opiskeluarjen jakamista "ystävällisten ja sosiaalisten" ihmisten kanssa. Mukavaan tunteeseen vaikuttaa ystävien vilpitön halu olla avuksi. Yhteisöllisyyttä luovana yhdistävänä tekijänä pidetään sitä, että kaikki lukiolaiset ovat samassa tilanteessa.

> *Rakas päiväkirja*
> *Tänään vietin mahtavan päivän kavereiden kanssa koulussa. Nyt on kulunut noin vuosi siitä kun siirryimme yliopistolle Nekalasta ja muutto ei olisi voinut sujua yhtään paremmin. Yliopistolaiset eivät ole mulkoilleet meitä vaan hymyilevät ja välillä jopa tervehtivät. Olen kuullut, kun ruokalan tädit ovat kehuneet meitä lukiolaisia. Tunnen kuuluvani tähän yhteisöön ja tunnen että minut hyväksytään vaikka olenkin vähän erilainen. Huomio lukiolaiset! Aion hakea tänne yliopistolle opiskelemaan ja kun pääsen tänne aion jatkaa tämän yhteisön parantamista, vaikka se onkin jo täydellinen.*

Myönteiset ystävyys- ja ihmissuhteet sekä niistä muodostuvat sosiaaliset verkostot tukevat psyykkistä hyvinvointia koko eliniän ajan. Myönteiset odotukset ja aikeet muita ihmisiä kohtaan ovat erityisen merkityksellisiä onnistuneiden ihmissuhteiden luomiseen. (Laine 2005, 140.) Koulussa olevat ystävät vaikuttavat oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen (Linnakylä & Malin 2008; Baker, Dilly, Aupperlee & Patil 2003; Danielsen ym. 2009), koska useimmat ihmiset kaipaavat vierelleen emotionaalisia sosiaalisia suhteita. Ne voivat olla sekä kahdenkeskisiä että monien ihmisten kesken. Emotionaalisissa sosiaalisissa suhteissa ihmiset kokevat enemmän tai vähemmän samanlaisuut-

ta ja yhteenkuuluvuutta sekä niitä edistävää me-henkeä. Nuorilla sosiaalinen verkosto koostuu koulu- ja harrastuspiirien ystävistä, kavereista ja tovereista. (Laine 2005, 144.)

Yhteensä 25 tarinassa kuvattiin yliopistokampuksella opiskelua, ja yhteisöllisyyttä tarkasteltiin osana yliopistoyhteisöä. Tarinoissa lukio-opiskelijoiden kokema yhteisöllisyys osana yliopistoyhteisöä kuvattiin pääasiassa huonoksi vanhaan Norssiin verrattuna, mutta muutamassa tarinassa oli löydettävissä myös positiivisia näkökulmia. Kertomuksissa kuvattiin positiivisena (n=4/25) aktiivinen tunnelma ja yhteisöllisyyden kannalta tärkeänä yhteiset rauhalliset ruokatauot:

> *Uusi aamu sarastaa ja yliopiston kampus alkaa heräämään uuteen päivään. Kampuksella näyttää olevan liikettä, jotkut kiirehtivät tunnille, toiset juttelevat pihalla. Kaikilla näyttää olevan mukavaa. Ruokatunnin alkaessa väki alkaa siirtymään ruokalaan. Ruokailu näyttää sujuvan hyvin. Ihmiset hymyilevät, jutustelu käy vilkkaana pöydissä ja kukaan ei näytä olevan yksin.*

Aiemman tutkimuksen mukaan ruokailulla ja välitunneilla on merkittävä vaikutus peruskoulun oppilaiden kouluviihtyvyyteen (ks. Juvakka 2017). Tämä tutkimus osoittaa ruokailun olevan yksi tärkeimmistä yhteisöllisyyttä tuottavista tapahtumista myös lukiolaisten opiskelupäivän aikana. Silloin opiskelijoilla on aikaa omaehtoiseen vuorovaikutukseen ja omien intressien mukaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Yksinäisyys, ulkopuolisuus ja eriytyneisyys yhteisöllisyyttä rapauttavina voimina

> *Tulen yksin arjen harmaana maanantaina yliopiston pihalle. Yliopisto-opiskelijoita tulee vastaan ja heistä jokainen katsoo minua, niin kuin en kuuluisikaan koko oppilaitoksen ympäristöön. Ikävä kyllä, katseet eivät valehtele. Tulen joka päivä lukioon, vain ollakseni yksin. Ryhmätöitä saan tehdä yksin, ja samaan malliin asiat jatkuvat tauoilla ja ruokailussa. Yhteisöllisyyttä ei ole.*

Yhteisöllisyyden puutteesta (n=32/71) kertovissa tarinoissa kerrotaan yksinäisyydestä. Tarinoissa kerrotaan yksin jäämisestä, ja siitä, miten yliopistolle muutto on lisännyt yksinäisyyttä. Yksinäisyys puolestaan aiheuttaa ahdistusta sekä pahaa oloa. Yhteisöllisissä tarinoissa maininnat ruokatauosta olivat

päivän piristyksiä, mutta tarinoissa, joissa kerrottiin yksinäisyydestä, ruokatauot vietettiin yksin eikä ruokataukojen merkitystä yhteisöllisyyteen nähty.

Suurimmassa osassa tarinoista kuvataan yhteisöllisyyden puuttumista lukion oppilaiden välillä, ja yliopistoyhteisö jätetään näissä tarinoissa tarkastelun ulkopuolelle (n=46). Yhteisöllisyyden puuttuminen ilmeni ryhmään kuulumattomuutena, ystävien puuttumisena, ulkopuolisuuden tunteena, asosiaalisuutena ja suruna. Opiskelijat kertoivat tarinoissa yksinäisistä henkilöistä, jotka kulkevat rakennuksesta toiseen yksin, ilman vertaisten läsnäoloa ja tukea. He kertovat yhteisöllisyyden puuttumisesta Normaalikoulun lukiosta (n=19/46), eivätkä kiinnitä tarinoissa huomiota yliopistoyhteisöön.

> *Joudun menemään yksin syömään enkä tunnu kuuluvani mihinkään ryhmään. Joudun ikään kuin änkeämään aina ryhmiin mukaan ja tunnen itseni ulkopuoliseksi. Tunneilla paritöissä kukaan ei kysy minua pariksi ja jään yksin tai jonkun toisen hylkiön pariksi. En löydä luokkiin eikä minua haluta neuvoa. En uskalla puhua koska kukaan ei kuuntele.*

Yksinäisyyden perusongelmana on ystävien ja hyvien kavereiden puute. Yksinäisyyden tunteminen on aina subjektiivinen kokemus, ja ihminen voi tuntea olevansa yksin muiden ihmisten parissa niin kuin edellä kuvatussa tarinassa. Usein yksinäisyys koetaan epämiellyttävänä ja ahdistavana psyykkisenä kokemuksena. Ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen aiheuttavat yhdessä yksinäisyyden tiedostamisen. (Laine 2005, 163.)

Osassa tarinoista (n=25) kuvattiin yhteisöä osana koko yliopistoyhteisöä, ja lähes jokaisessa tarinassa yhteisöllisyyden tunteet olivat negatiivisia (n=21/25). Negatiivisista tekijöistä useimmiten (n=15/21) mainittiin yliopistolaisten paheksuvat katseet ja tunne siitä, että yliopistolaiset toivoisivat lukiolaisten poistuvan yliopistokampukselta. Negatiivisten tunteiden taustalla vaikutti kokemus siitä, että yliopistolaisten ja lukiolaisten välillä ei ollut vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen puute koettiin eriarvoisuuden ja ulkopuolisuuden tunteena. Yliopistokampuksella oloa kuvattiin eräänlaisena pakotettuna tilana, johon lukiolaiset eivät olisi halunneet sopeutua:

> *Yhteisöllisyyden puute on johtanut kurjuuteen ja kritisointiin siitä, kuinka eriarvoisen oloisia olemme lukiolaisina yliopistomaailmassa. Emme lukiolaisina tunne oloamme tasa-arvoisiksi yliopistossa, joka on saanut monet tuntemaan itsensä vastenmieliseksi. Kurjuus romuttaa yhteisöllisyyttämme*

> *lukiona ja muutokseen sopeutuminen on vaatinut liikaa ja aiheuttanut liiallista uupumusta.*

Nuorisobarometritutkimuksessa (Myllyniemi 2015) syrjinnän määritellään tarkoittavan sitä, että henkilöä tai ryhmää kohdellaan ilman hyväksyttävää oikeutusta eriarvoisesti. Tällaiseen tilanteeseen tarinoiden henkilöt kokevat joutuvansa päivittäin. Nuoret näkevät syrjivänä ennen kaikkea ihmisten eriarvoisen kohtelun. Syrjinnän ja eriarvoisuuden välillä nähdään siis olevan yhteys. Tiedetään myös esimerkiksi, että erilaisuus altistaa kiusaamiselle opiskeluympäristössä (Myllyniemi 2015, 29). Tarinoissa lukiolaiset kuvaavat itsensä erilaisiksi kuin yliopistolaiset, ja erottavat näin itsensä vallitsevasta yhteisöstä.

Erityisen vahvasti tällainen vaikutelma esiintyi tarinoissa, joissa opiskelijat kertoivat sivustosta, jonne anonyymit yliopistolaiset ovat käyneet kirjoittamassa lukiolaisista ilkeitä asioita. Näissä tarinoissa kerrotaan syrjityksi tulemisen tunteen ja yliopistolaisten asenteiden tiedostamisen syyksi nämä ilkeät julkiset kirjoitukset:

> *Yliopistolaisten kanssa yhteistyö on olematonta. Aikuiset ihmiset kirjoittavat anonyymisti nettiin kuinka olemme sikiöitä yms. Tuntuu siltä kuin yliopisto opiskelijat eivät haluaisi meitä tänne opiskelemaan. He eivät taida tajuta, että siirtyminen tänne ei ollut meidän päätöksemme.*

Lukion opiskelijat odottavat aikuisilta yliopiston opiskelijoilta hyvää käytöstä ja tapoja. Hyvät tavat ovat muotoja, jotka ovat helppo siirtää kulttuurisesti ja ovat yleisesti hyväksyttyjä. Se tarkoittaa, että aikuisten on toimittava itse samoin kuin odottavat nuorempienkin toimivan. (Raina & Haapaniemi 2005, 105.) Nuoret kokevat julkisen nöyryytyksen hyvin vakavana sosiaalisena ongelmana, koska aikuisten ajatellaan olevan järkeviä ja asiallisia. Eikä sortuvan asiattomuuksien julkilausumiseen.

Tarinoissa kuvailtiin yliopistokampuksen tiloja hankaliksi lukiolaisten tarpeita ajatellen (n=5/25). Opetusta järjestetään kolmessa eri rakennuksessa, kun aiemmin kaikki tunnit olivat olleet Norssilla samassa rakennuksessa. Myös terveydenhoitajan, kuraattorin ja psykologin palveluiden kerrottiin olevan ympäri kaupunkia. Opiskelijat kertoivat tarinoissaan, että Norssi ei ole enää yhtenäinen, ja kavereiden sekä opettajien löytäminen on hankalaa

yliopistokampuksen eri rakennuksista. Opiskelijat kaipaavat lukiolaisten yhteistä kohtaamispaikkaa:

> *Meiltä puuttuu yhteiset välituntitilat, mikä vähentää huomattavasti yhteisöllisyyden kehittymistä. Vanhassa Norssissa oli tietynlainen yhteenkuuluvuuden tunne, sillä olimme aina samassa rakennuksessa samoissa tiloissa. Nykyään olemme hajaantuneet kolmeen eri rakennukseen emmekä välttämättä näe luokkalaisiamme tai edes kavereita koko päivänä.*

Muutos on ollut suuri fyysisen paikan vaihdoksen vuoksi, mutta myös opetustilojen hajanaisen sijainnin vuoksi: lukion käytössä on tiloja ympäri Tampereen yliopiston pääkampusta noin puolen kilometrin etäisyydellä toisistaan. Gorald ja See (2011, 271–290) ovat osoittaneet tutkimuksessaan opiskeluviihtyvyyden lisääntyvän merkittävästi, kun opiskelijoilla on ystäviä ja mielekkäitä sosiaalisia suhteita koulussa. Aivan kuten tämän tutkimuksen tarinoissa ilmenee. Oppilaat kaipaavat vertaisiaan ja ystäviään päivän aikana. Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2015, 15) on kirjattu tavoitteeksi, että opiskeluympäristöt ovat monipuolisia ja ne edistävät opiskelumotivaatiota. Opiskeluympäristöjen kehittämisellä on pyrkimys tukea vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista itsenäisen opiskelun rinnalla. Tarinoissa opiskelijat nimeävät yhteiset oleskelutilat opiskelumotivaation edistäjäksi, ja he kokevat mahdollisuuden yhteisöllisyyteen yhdeksi tärkeimmistä asioista opintojen etenemisen kannalta. Kuten opetussuunnitelmaan on kirjattu, myös opiskelijat kokevat oppimista tapahtuvan, mitä moninaisimmissa tilanteissa ja paikoissa. Yhteisöllisyyteen vaikuttavat monet muut tekijät oppituntien lisäksi.

Yhteinen vihollinen yhdistää

> *Kun tieto yliopistolle muutosta tuli odotin tätä innolla. Kivaa vaihtelua, Nekalan tukkujen sijaan Tornihotellin juurella. Kun tieto pysyvästä jäämisestä yliopistolle tuli, nousi vitutus aivan todella korkealle. Yliopistolaisten kanssa yhteistyö on olematonta. Tunnen edelleenkin olevani vain tilapäisesti täällä. Sillä lukio on hyvin hajallaan (3 rakennuksessa) ja aikaa yhdessä on vain ruokailussa ja RO:ssa. Yhteiset välitunti tilat olis kiva saada takaisin, koska kaikki on täysin hajallaan eri rakennuksissa. Yliopistolaiset ovat kuin omaa kommuuniaan ja odottavat koska poistumme jaloista aivan kuten mekin sitä koska pääsemme johonkin tiettyyn yhteiseen paikkaan. Mutta nykypäivänä olen päässyt yli tästä ja tunnen olevani yksi yhteisöä. En yliopistoyhteisöä*

> *vaan lukioyhteisöä. Yhteinen vihollinen yhdistää ja koen, että vaikka yliopiston "aikuiset" katsovat meitä vinoon olemme keskenemme kavereita ja PAREMPIA.*

Tarinoissa, joissa kerrottiin sekä yhteisöllisyydestä että yhteisöllisyyden puutteesta (n=19/71) kerrottiin lukioyhteisöstä positiiviseen ja yliopistoyhteisöstä negatiiviseen sävyyn. Tarinoissa lukioyhteisö nähdään voimavarana ja rikkautena. Monista asioista ollaan jouduttu luopumaan, mutta isossa uudessa yhteisössä ja ympäristössä turvaudutaan tuttuihin ja ystäviin. Yliopisto-opiskelijat nähdään kaukaisina henkilöinä, jotka muodostavat oman rintamansa lukioyhteisöä vastaan. Lukion opiskelijat kaipaavat yhteisölleen omaa kotipaikkaa, jossa kokoontua ja tavata ystäviä. Nekalassa kolmannen luokan opiskelijoilla oli oma alue, joka oli pyhitetty vain abeille. Tätä aluetta kaivataan myös monessa tarinassa.

Tarinoissa kuvataan lukiolaisten välistä yhteistä hyvää henkeä (n=19/19), mutta yliopistoyhteisö- ja yliopistoympäristö-maininnat ovat negatiivisia (n=15/19). Yliopistolaiset kuvataan lukiolaisia syrjiviksi. Tarinoista käy myös ilmi, että yliopistokampukselle muuttamista ja sinne pysyvästi jäämistä ei pidetä hyvänä ratkaisuna lukiolaisten näkökulmasta.

> *Tulee tekopyhä olo ajatella, että lukiolaiset kuuluvat yliopistolla muuhun kuin lukiolaisten omaan yhteisöön. Lukiolaisille yhteenkuuluvuutta voi tuoda yliopiston antamat mahdollisuudet, mutta se samalla erottaa meitä muista. Yhteenkuuluvuutta on turha hakea, koska erilaisuutta korostetaan nykyään ja tiettyyn porukkaan kuuluminen ei merkitse mitään enää valmistumisen jälkeen, koska kaikki lähtevät silloin omille teilleen. Lukiolaisen on vaikea tuntea yhteenkuuluvuutta yliopistolla, koska lukiolaisia vähätellään tai jotain muuta sen tapaista.*

Ympäristön tunneilmasto vaikuttaa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Se heijastuu yksilöiden osallistumiseen, käyttäytymiseen ja tulkintoihin, jotka puolestaan ovat yhteydessä vuorovaikutustilanteissa oleviin tunteisiin. Näistä yhdessä muodostuu tunneilmapiiri, joka vaikuttaa esimerkiksi lukiolaisten tulkintaan yliopistolaisten käyttäytymisestä. (Lehtinen, Vauras & Verkkanen 2016, 242.)

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisia kertomuksia Tampereen yliopiston normaalikoulun lukiolaiset tuottavat yhteisöllisyyden kokemuksista ja tunteista muutoksen jälkeen. Lukiolaisten tuottamien tarinoiden kautta tarkasteltiin myös sitä, kokevatko lukion opiskelijat olevansa tervetulleita yliopistokampukselle, ja ovatko he kotiutuneet uuteen yhteisöön. Opiskelijoiden tarinoissa koulun hyvälle yhteisöllisyydelle oli tunnusomaista muun muassa tasa-arvoisuus, yhteistoiminnallisuus, yhteistyö, erilaisuuden kunnioittaminen sekä avoin ja tasavertainen keskusteluyhteys niin opiskelijoiden kuin henkilökunnan välillä. Yhteisöllisyyttä haittaavia tekijöitä puolestaan olivat yhteisön jakaantuminen pienempiin ”kuppikuntiin”, ilkeät sanat ja katseet sekä liian laaja ympäristö yliopistokampuksella. Tehokkaimmaksi yhteisöllisyyden lisääjäksi tarinoissa nimettiin yhteinen ruokatauko keskellä päivää. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lukion opiskelijat kokevat yhteisöllisyyttä lukioyhteisössä, mutta yliopistoyhteisössä he ovat jääneet ulkopuolisiksi. Tulokset osoittivat myös, että oppilailla oli hyviä ja huonoja kokemuksia ja tunteita muutoksesta, mutta huonojen kokemusten ja tunteiden määrä oli suurempi. Tarinat olivat hyvin samankaltaisia. Oppilaat kokivat, etteivät he ole tervetulleita yliopistokampukselle. (Vrt. Rautiainen 2008.)

Yhteisöllisyydestä kertovia tunteita löytyi tarinoista, joissa kuvattiin lukiolaisten välillä olevaa tiivistä yhteisöllisyyden kokemusta. Lukion opiskelijat viihtyvät yhdessä ja pitävät yhtä muutoksen keskellä. Aiemman lukioyhteisöä koskevan tutkimuksen mukaan tulokset osoittavat tärkeimmiksi oppimista edistäviksi tekijöiksi vertaisryhmäkontaktit sekä kontaktit opettajiin. Paljon suurempi merkitys on sillä, miten koulutus toteutetaan kuin sillä, mitä sisältöjä tai rakenteita opetussuunnitelmalla on. (Ks. Astin 1993.) Kaikissa tarinoissa ei kuitenkaan kerrottu lukioyhteisöstä positiiviseen tapaan vaan tarinoissa korostui erityisesti yksinäisyyden kuvaaminen. Ulkopuolisuuden, yksinäisyyden ja ryhmään kuulumattomuuden tunteita kuvailtiin useassa tarinassa. Ihminen on luonnostaan sosiaalinen olento ja voidaan sanoa, että kaikki ihmiset tarvitsevat toisia ihmisiä selviytyäkseen maailmassa (Raina & Haapaniemi 2005, 104) eikä yksinäisyys ole toivottu tila. Yksinäisyyttä perusteltiin sillä, että yksinäisyys olisi itsestä riippumatonta ja muiden henkilöiden aiheuttamaa

ryhmistä ulos jättämistä. Tilojen hajanaisuus kerrottiin tarinoissa olevan myös syynä yksinäisyyteen, koska ei ole tiettyä paikkaa, jossa lukiolaiset viettävät aikaa ja, josta löytäisi tuttuja.

Tarinoissa lukiolaiset kuvasivat yliopistolaiset ilkeiksi ja syrjiviksi heitä kohtaan. Tarinoiden sisältöön vaikutti keskustelupalsta, jonne yliopistolaiset olivat kirjoittaneet epäasiallisia kommentteja lukiolaisista. Kanta oli yksimielinen. Kaikissa tarinoissa, joissa kerrottiin yliopistoyhteisöstä, tunteet olivat kielteisiä. Opintoympäristön kehittämisessä on tärkeää muistaa, että opiskelijat ovat opettajien lisäksi kulttuurin luojia ja uusintajia. (Ks. Repo-Kaarento 2006.) Yliopistokampuksella organisaatio koostuu monesta osa-alueesta ja toimijasta. Muutokseen sopeutuminen vaatii aikaa sekä halua ottaa vastaan ja kehittää uudenlaisia toimintamalleja.

Lukion yhteisöllinen merkitys, niin olemassa olevana kuin puutteena, tuli vahvasti ilmi tämän tutkimuksen aineistossa. Ystävät, tuttavat, sosiaaliset tilat, oppimisympäristöt koulussa sekä yhteisöllisyys tulivat eri muodoissaan esiin opiskelijoiden tarinoissa. Tämä on ymmärrettävää, koska lukio on paikka, jossa sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä roolissa, ja jossa nuori viettää elämänsä kannalta merkittäviä vuosia. Lukioaikana nuorten elämässä korostuu kodin ulkopuolinen maailma, joka tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia (Salmela-Aro 2010, 449). Lukio voi tarjota yhteisön, niillekin nuorille, jotka eivät koe kuuluvansa yhteisöön harrastusten tai muun vapaa-ajan toiminnan kautta. Suomalaisessa yhteiskunnassa voidaan kuvailla olevan vallalla tietynlainen yksin pärjäämisen kulttuuri, mutta nuorilla on kuitenkin tarve kuulua johonkin yhteisöön (Kuure & Perttu 2007, 26). Nykyajan yhteiskunnassa korostetaan, että jokainen on yksilö, mutta toisaalta jokaisen on opittava olemaan yksi joukosta tai yksin joukossa. Lukio ja sen yhteisö tarjoavat yhden sosiaalisen ympäristön, johon nuori voi kokea kuuluvansa. Nykyaikana virtuaaliset oppimisympäristöt mahdollistavat uudenlaisia oppimisen ja kohtaamisen tapoja, mutta konkreettisia tiloja ja rakennuksia tarvitaan silti nyt ja tulevaisuudessa. (Välijärvi 2011.)

Juuti ja Virtanen (2009) ovat erotelleet neljä peruspilaria, miksi muutoksen kohtaaminen on niin vaikeaa. Ensimmäiseksi ihminen käy itsensä kanssa tiedostamattoman vuoropuhelun. Jokainen lukion toisen ja kolmannen

vuosiluokan opiskelija joutui käymään tämän vuoropuhelun itsensä kanssa muutoksen kohdalla ja päättämään, kuinka minä muutokseen suhtaudun. Toiseksi ennen muutosta ja muutoksen tapahduttua ihmisiä johdatellaan ja kerrotaan muutoksen hyviä puolia. Näin kerrottiin tarinoissa myös käyneen lukion muuton aikana. Johdattelutilanteessa opiskelijat reagoivat tilanteeseen ja tapahtumiin ennakkoluulottomasti. Kolmantena peruspilarina muutoksen vaikuttavuuteen liittyvät sosiaaliset suhteet, jotka ovat osa elämismaailmaamme. Kaikki ihmiset elävät suhteessa muihin lähellä oleviin ihmisiin. Jokainen lukion opiskelija oli osa muutoksen elämismaailmaa, ja he ovat suhteessa yliopiston opiskelijoihin ja henkilökuntaan. Lukion opiskelijoilla oli hyvä sosiaalinen verkosto Nekalassa, ja muutoksen myötä heille on tullut pelko sen menettämisestä. Neljäntenä mainitaan elämismaailman kokonaisuus ja se, miten nämä kokonaisuuden osat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Muutoksen myötä lukion opiskelijoiden elämismaailmana oli ”muutoksen aika” ja siihen liittyvä vuorovaikutus lukiolaisten välillä sekä lukio- ja yliopisto-opiskelijoiden välillä.

On väärin olettaa, ettei muutoksesta syntyisi kipua, harmitusta ja vastarintaa. Muutokseen kuuluu luonnollisesti tietty määrä tuskaa, jotta muutoksella voi olla merkitystä. Koko yhteiskunnan kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset tukevat opiskeluorganisaatioiden muutospyrkimyksiä, mutta toisaalta myös painostavat siihen. (Luukkainen 2004, 219.)

Lukioissa on käytössä lukioyhteisöön integroitumisen keinoja, mutta miten kokonaisen lukion siirron jälkeen tulisi ryhmäyttäminen toteuttaa? Tarinoissa opiskelijat kaipasivat lukion yhteistä kokoontumispaikkaa. Sellaista tilaa, jonne lukion opiskelijoiden olisi mahdollista kokoontua viettämään aikaa yhdessä. Se voisi edistää lukion sisäistä yhteisöllisyyttä, mutta millaisilla toimenpiteillä saataisiin lukion opiskelijat integroitua yliopistoyhteisöön? Yksi tärkeimmistä yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunteeseen vaikuttavista tekijöistä on se, että yhteisön ihmiset tuntevat toisensa. Lukion ja yliopiston opiskelijoiden välille tulisi järjestää tapahtumia ja tilaisuuksia, joissa opiskelijoiden olisi mahdollisuus tutustua toisiinsa ja toimia tasavertaisina yhteisön jäseninä. Yhteiset tapahtumat lisäävät myös yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Tiedottamisella on myös paljon vaikutusta. Kuinka eri yhteisöt esimerkiksi näkyvät yliopiston nettisivuilla?

Huomionarvoista on, että vastaajia ohjattiin tarinoimaan tietystä kehyskertomuksessa kuvatusta tilanteesta, mutta useassa tarinassa kerrottiin molempien kehyskertomusten näkökulmia. Kaikilla vastaajilla oli jonkinlainen kokemus muutoksesta ja sen vaikutuksista yhteisöllisyyteen. Kuten eläytymismenetelmällä kerätyissä aineistoissa yleensä, myös tämän aineiston tarinoiden voidaan nähdä kuvastavan yhteisöllisyydestä kertovia sosiaalisia ja kulttuurisia käsityksiä, mutta myös opiskelijoiden henkilökohtaisia asenteita, kokemuksia ja näkemyksiä. Opiskelijat kirjoittivat samoista aiheista ja näkemyksistä lähes samoilla sanoilla useassa tarinassa. Tämä puoltaa sitä, etteivät tulokset ole satunnaisia ja että niillä on todellista pohjaa reaalimaailmassa. Tarinat välittivät keskeisiä elementtejä opiskelijoiden ajatus- ja kokemusmaailmasta muutoksen jälkeen. Tulokset ovat myös linjassa aiempien yhteisöllisyyden merkityksestä tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa, mikä vahvistaa tulosten luotettavuutta ja korostaa niiden merkityksellisyyttä.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin yhteen lukioon yhden menetelmän ja kohdejoukon avulla. Jatkossa tutkimusjoukko voisi koostua useammasta lukiosta, jotka ovat kokeneet toimitilojen muutoksen esimerkiksi ammattikoulujen tai aikuiskoulutuskeskusten tiloihin. Mielenkiintoista olisi tutkia myös Normaalikoulun lukiolaisten yhteisöllisyyden kokemuksia muutaman vuoden päästä. Kuinka yhteisöllisyyteen vaikuttaa se, että lukioon hakeutuvat tietävät hakiessaan tulevansa yliopistokampukselle? Miten lukion henkilökunta on sopeutunut muutokseen, ja millaisia toimintatapoja ollaan kehitetty yhteisöllisyyden edistämiseksi?

Tulosten perusteella näyttää siltä, että muutokseen suhtauduttiin varauksella ja negatiiviset tunteet olivat pinnassa. Aika näyttää, mihin suuntaan Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion yhteisöllisyys muotoutuu. Tämän aineiston valossa voidaan sanoa, että yhteisöllisyyden kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota nyt ja tulevaisuudessa. Yhteisöllisyys ei kehity ilman sitä tukevia toimenpiteitä.

Lähteet

Astin, A. 1993. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey- Bass.

Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lainio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 195–211.

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L & Patil, S. A. 2003. The Developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. School Psychology Quarterly 18 (2), 206–221.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. 2009. School-related social support and students' perceived life satisfaction. Journal of Educational Research 102 (4), 303–320.

Gorald, S. & See, B. H. 2011. How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. British Education Reseach Journal 37 (4), 671– 690.

Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Helsinki: Yliopistopaino, 42–59.

Eskola, J., Kaski, T., Karayilan, S., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Tampere: Tampere University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. Organisaatiomuutos. Helsinki: Otava.

Juvakka, J. 2017. "Kaverit tekevät kaikesta tylsästäkin kivaa" – viidesluokkalaisten oppilaiden näkemys kouluviihtyvyydestä. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701301313. (Luettu 13.4.2017.)

Kiefelhofner, G. 2002. A model of human occupation: theory and application. Baltimore MD: Lippincott Williams & Wilkins.

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Helsinki: Sitra, 23–44.

Kuure, T. & Perttu, H. 2007. Arvot, arvostukset ja luottamus nuorten elämässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. http://slns.intranetit.net/sites/slns/files/zest_kirja.pdf. (Luettu 13.4.2017.)

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. Scandinavian Journal of Educational Research 52 (4), 583–602.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere.

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23378/uusienop.pdf?sequence=2. (Luettu 14.3.2017.)

Myllyniemi, S. (toim.) 2015. Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura.

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus. (Luettu 24.2.2017.)

Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 225–241.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.

Putus, T. 2011. Oppilaitos opiskelijan työympäristönä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell, 132–134.

Raina, L. & Haapaniemi, R. 2005. Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu. Tallinna: Arator.

Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 350. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19403/9789513934415.pdf?sequence=1. (Luettu 14.3.2017.)

Rimpelä, M., Jarvala, P., Kalkkinen, P., Peltonen, H. & Rigoff, A-M. (toim.) 2009. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen lukiossa – perusraportti lukiokyselystä vuonna 2008. Opetushallitus ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0309.pdf. (Luettu 7.3.2017.)

Repo-Kaarento, S. 2006. Yliopisto-opetuksen toiminnallinen kehittäminen. Helsinki: Yliopistopaino. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19875/yhteisol.pdf?sequence=2. (Luettu 7.3.2017.)

Salmela-Aro, K. 2010. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. Psykologia 45 (5–6), 378–523. http://www.doria.fi/handle/10024/75346.

Tampereen yliopiston normaalikoulun kotisivut. http://www.uta.fi/normaalikoulu/. (Luettu 7.3.2017.)

Vartola, J. 2004. Näkökulmia byrokratiaan. Tampere: Tampereen yliopisto, johtamistieteiden laitos.

Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31. http://www.oph.fi/download/137953_Valijarvi_071211.pdf. (Luettu 7.3.2017.)

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. United Kingdom: Cambridge University Press.

Kotilukiosta kotiyliopistoksi

Lukiolaisten näkemyksiä yliopistokampuksella opiskelun merkityksestä heidän jatkokouluttautumisvalintoihinsa

Tiina Lehtola & Anna Wallin & Merja Kuisma & Jari Eskola

Johdanto

Tampereen normaalikoulu siirtyi Tampereen yliopiston alaisuuteen jo 1970-luvulla, ja vaikka sillä on ollut vahva yhteys ja jatkuva vuoropuhelu yliopiston eri toimijoiden välillä, on se kuitenkin toiminut yliopistosta erillään omassa kiinteistössään – aina vuoden 2016 syksyyn asti, jolloin normaalikoulun lukiolaiset siirtyivät pysyvästi opiskelemaan Tampereen yliopiston kampukselle (Normaalikoulun esittely 2017). Tämä koulutuspoliittisesti ainutkertainen ratkaisu tarjoaa mielenkiintoisen tutkimuskohteen, ja tässä artikkelissa perehdymme ilmiöön tarkastelemalla Tampereen normaalikoulun lukiolaisten näkemyksiä yliopistokampuksella opiskelun merkityksestä heidän jatkokouluttautumisvalintoihinsa.

Lukio-opiskelijoiden sijoittuminen ja kotiutuminen yliopistokampukselle ei luo haasteita pelkästään lukiolaisille, vaan myös yliopiston ja lukion henkilökunnalle sekä lukiolaisten vanhemmille. Uuden toimintakulttuurin kehittäminen kuuluukin kaikille näille tahoille. (OPH 2015.) Hyvin sujunut kotiutuminen ja erilaiset opiskeluun ja opiskeluympäristöön liittyvät myönteiset kokemukset opintojen aikana sitouttavat ja innostavat lukiolaista opiskeluun (OPH 2015) ja voivat siten motivoida lukiolaista hakeutumaan yliopisto-opintoihin.

Lukion toimintakulttuurin kehittämisen keskeisiin teemoihin kuuluvat oppiva yhteisö, osallisuus ja yhteisöllisyys, hyvinvointi ja kestävä tulevaisuus

sekä kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Oppivan yhteisön tavoitteena on vahvistaa oppilaiden myönteistä asennetta oppimiseen kehittämällä oppimista vahvistavia käytäntöjä opiskelijalähtöisesti. Opiskelijan myönteinen asenne oppimiseen luo perustan elinikäiselle oppimiselle. (OPH 2015.) Osallisuudella ja yhteisöllisyyden kehittämisellä pyritään kannustamaan opiskelijoita ilmaisemaan rohkeasti mielipiteensä sekä innostamaan heitä aktiivisuuteen esimerkiksi opiskelijakunnan ja tutortoiminnan kautta. Hyvinvoinnin ja kestävän tulevaisuuden teeman kautta kannustetaan opiskelijoita pitämään huolta terveydestään sekä edistetään yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Toimintatavoilla pyritään tukemaan hyvää ilmapiiriä ja turvallisuutta. Yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon tähtää myös kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus niin, että eri kielet ja uskonnot voivat elää rinnakkain keskenään ja että niiden moninaisuutta myös arvostetaan. (OPH 2015.) Opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa ymmärtämään, että nykyinen opiskelupaikka on vain yksi askel elinikäisessä oppimisessa. Elinikäinen oppiminen on ennemmin asenne kuin yksittäinen toiminta ja on tärkeää, että oppilaat tunnistavat tavat, joilla juuri he oppivat. (Doyle 2008.)

Koulun henkisen tuttuuden on havaittu vaikuttavan koulumyönteisyyttä parantavasti. Erityisesti vuorovaikutus opettajan kanssa on noussut voimakkaimmaksi koulumyönteisyyteen vaikuttavaksi tekijäksi ennen muita opiskeluympäristöön liittyviä tekijöitä. (Kalalahti 2007.) Myös fyysisellä oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppimistuloksiin ja siten myös koulumyönteisyyteen (Brooks 2010). Itse oppimisympäristöä voidaan lähestyä useammasta eri ulottuvuudesta kuten psykologisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta, fyysisestä näkökulmasta ja pedagogisesta näkökulmasta. On havaittu, että eri toimijat painottavat eri näkökulmia miettiessään oppimisympäristön hyvyyttä. Esimerkiksi oppilaat korostavat oppimisympäristön fyysisiä puitteita kun taas opettajat keskittyvät useimmin pedagogisiin asioihin. (Piispanen 2008.) Fyysinen opiskeluympäristö voidaan ymmärtää fyysisenä tilana ja toimintaympäristönä. Fyysinen ympäristö on siten rakennukset ja tilat, joissa ollaan sekä kalusteet ja välineet, joiden avulla työskennellään. Lisäksi fyysiseen opiskeluympäristöön voidaan lukea myös käytössä oleva opetusteknologia. (OPH 2004.)

Sosiaalisiin tekijöihin voidaan lukea sekä sosiaaliseen oppimisympäristöön että muihin sosiaalisiin tekijöihin liittyvät asiat. Sosiaalinen oppimisympäristö käsittää sosiaalisen verkoston, johon vaikuttavat kaikki oppimistilanteessa olevat ihmiset ja heidän välillään tapahtuva vuorovaikutus. Muut sosiaaliset tekijät käsittävät esimerkiksi perhesuhteet ja koulun ulkopuoliset kaverisuhteet. (OPH 2004.) Suomalaiset nuoret suunnittelevat opintouraansa enimmäkseen kaikkein läheisimpien ihmisten kanssa. Vanhemmat ovat tässä merkittävässä roolissa, vaikka muillakin sosiaalisilla suhteilla – kuten kaverisuhteilla – on merkityksensä opintouraa suunniteltaessa ja tavoitteiden asettamisessa. Nuoret, jotka saivat vanhemmiltaan tukea uravalinnassaan, uskoivat myös useammin saavuttavansa tavoitteet kuin sellaiset nuoret jotka eivät tukea saaneet. Mielenkiintoista on, että vain harva nuori nimeää uratavoitteen tukijaksi opettajan tai opinto-ohjaajan. (Tynkkynen 2013.) Tilastojen mukaan vuoden 2015 ylioppilaista vain 16 % jatkoi yliopistokoulutuksessa, vaikka 37 % heistä haki pelkästään sinne. Ammattikorkeakoulutuksessa heistä jatkoi 11 prosenttia ja ammatillisessa koulutuksessa 5 %. Kaikkiaan korkeakoulutasolle haki 75 % ylioppilaista. Lähes 70 % tuoreista ylioppilaista jäi kuitenkin tutkintotavoitteisen koulutuksen ulkopuolelle. (Suomen virallinen tilasto 2016.)

Fyysisen opiskeluympäristön ja sosiaalisen oppimisympäristön lisäksi voidaan erottaa myös psyykkinen oppimisympäristö, joka käsittää kognitiivisen ympäristön eli oppimisen kohteina olevat tiedot ja taidot, sekä emotionaalisen ympäristön, joka pitää sisällään henkilön tunteet ja motivaation (OPH 2004). Nuoret voivat olla erittäin kunnianhimoisia ja asettaa itselleen korkeita koulutuksellisia tavoitteita. Tämä voi lisätä riskiä uupumukseen, jonka on todettu hidastavan opintoja etenkin niiden nivelvaiheessa – esimerkiksi siirryttäessä lukiosta jatko-opintoihin. Uupumus voi siis lisätä välivuosien määrää, ja useampi välivuosi lisätä riskiä jäädä kokonaan koulutuksen ulkopuolelle. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013.) Tähän onkin kiinnitetty huomiota lukiouudistuksessa, jossa tavoitteena on kehittää lukioihin yhteisöllisempi ja osallistavampi toimintakulttuuri sekä kehittää oppimista vahvistavia käytänteitä (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013; OPH 2015).

Lukion toimintojen sijoittuminen yliopistokampukselle on Suomessa ainutkertaista, ja siksi erittäin mielenkiintoinen tutkimuskohde. Aikaisempaa

tutkimusaineistoa ei aiheeseen liittyen juuri löydy. Suomessa lukio-yliopisto -yhteistyö on keskittynyt lähinnä mahdollisuuteen suorittaa lukio-opintojen aikana tiettyjä yliopiston kursseja. Tämä on toisaalta yksi keino houkutella opiskelijoita juuri kursseja tarjoavan yliopiston opiskelijaksi, sillä suoritettuja kursseja voidaan monesti hyväksilukea vain kurssin järjestävän yliopiston opintoihin. Esimerkiksi lukuvuonna 2016–2017 apulaisrehtori Jere Lepolan mukaan Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion oppilaista 12 valitsi yliopistokursseja ja lukion kursseille osallistuneita yliopisto-opiskelijoita on ollut vastaava määrä. Kansainvälisesti tarkasteltuna mm. Yhdysvalloissa yliopistot tarjoavat high school -opiskelijoille yliopiston kursseja viikonloppukursseina tai kesäkuukausina suoritettavaksi helpottaakseen mahdollisten myöhempien opintojen aloittamista niissä (NYU 2017; Columbia University 2017).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme:

1) *Minkälaiset seikat fyysisessä opiskeluympäristössä, psyykkisessä oppimisympäristössä sekä sosiaalisissa tekijöissä voivat vaikuttaa siihen, että opiskelija hakee opiskelemaan jo tutussa opiskeluympäristössä toimivaan yliopistoon?*

2) *Miksi opiskelija haluaisi ehdottomasti hakea johonkin muuhun kuin Tampereen yliopistoon?*

Lukion ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat tutkimusaineiston keräämisen ajankohtana ehtineet opiskella lähes yhden lukukauden yliopiston tiloissa ja ovat nähneet ja kokeneet tänä aikana monenlaista. Tutkimuksen kannalta olemme siis kiinnostuneita siitä, kuinka lukioaikainen opiskelu ja erilaiset arjen kokemukset yliopistokampuksella mahdollisesti vaikuttavat opiskelijoiden mielikuviin ja ajatuksiin Tampereen yliopistosta opiskelupaikkana.

Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tutkimuksen aineisto (N=47) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016 Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoilta. Eläytymismenetelmä valittiin tutkimusmenetelmäksi, koska tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa niistä arvoista, asenteista, käsityksistä ja uskomuksista, jotka vaikuttavat lukiolaisten päätöksiin tulevasta opiskelupaikasta, ei niinkään tosiasiallista tietoa siitä, mihin opiskelijat ajattelevat

tulevaisuudessa hakea. Eläytymismenetelmällä saadaankin tietoa tutkittavien subjektiivisista näkemyksistä, eikä tarinoista pystytä tekemään suoria johtopäätöksiä siitä, miten vastaajat todellisuudessa toimisivat kertomusta vastaavassa tilanteessa (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015).

Tutkimuksessa käytetyissä kehyskertomuksissa vastaajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen, jossa he tulevaisuudessa joko hakevat Tampereen yliopistoon tai johonkin muuhun yliopistoon, ja kertomaan miten he ovat päätyneet tähän ratkaisuun. Kehyskertomus pyrittiin pitämään mahdollisimman lyhyenä, jotta vastaajia johdateltaisiin mahdollisimman vähän (ks. Eskola & Wallin 2015; Eskola ym. 2017). Molemmissa kehyskertomuksissa eläytyjä on opiskellut yliopistokampuksella useamman vuoden ja hakee opiskelemaan yliopistoon; kehyskertomuksen ensimmäisessä variaatiossa (A) Tampereen yliopistoon ja toisessa variaatiossa (B) jonnekin muualle kuin Tampereen yliopistoon:

A. *On kevät vuonna 2019. Olet kirjoittamassa ylioppilaaksi, jonka jälkeen olet päättänyt hakea opiskelemaan yliopistoon. Opiskelu yliopiston tiloissa on saanut sinut vakuuttumaan siitä, että haluat hakea juuri Tampereen yliopistoon. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, miten olet päätynyt tähän ratkaisuun?*

B. *On kevät vuonna 2019. Olet kirjoittamassa ylioppilaaksi, jonka jälkeen olet päättänyt hakea opiskelemaan yliopistoon. Opiskelu yliopiston tiloissa on saanut sinut vakuuttumaan siitä, että haluat ehdottomasti hakea opiskelijaksi johonkin muualle kuin Tampereen yliopistoon. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, miten olet päätynyt tähän ratkaisuun?*

Tutkimusaineisto kerättiin saman aineistonkeruutilaisuuden aikana opiskelijakunnan yleiskokouksen jälkeen. Tilaisuudessa vastaajat ohjeistettiin tehtävään lyhyesti ja mahdollisimman vähän kertomuksiin johdatellen. Vastaajille annettiin aikaa tarinoiden kirjoittamiseen noin 20 minuuttia. Tarinat kirjoitettiin käsin A4-arkille, joihin oli kopioitu kehyskertomukset paperin yläreunaan. Vastauspaperit jaettiin nipuissa vastaajille. Niput oli lajiteltu niin, että joka toisessa paperissa oli johdantona kehyskertomus A ja joka toisessa kehyskertomus B. Näin toivottiin saatavan sama määrä molempien kehyskertomusten pohjalta kirjoitettuja tarinoita. Eläytymismenetelmäaineisto kerätään yleensä lähes poikkeuksetta anonyymisti (Wallin ym. 2015), ja myös tässä

tutkimuksessa vastaajille kerrottiin, että vastauspaperiin ei täytetä nimeä tai muita tunnistautumistietoja. Tutkimuksessa ei kerätty muitakaan taustatietoja, kuten esimerkiksi ikää, koska kaikki vastaajat olivat saman ikäluokan opiskelijoita tai ainakin hyvin lähellä toistensa ikää. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut vertailla vastauksia taustatietojen perusteella, joten myöskään muita taustatietoja ei kerätty.

Yhteensä vastauksia kertyi 54, joista seitsemän jätettiin analyysin ulkopuolelle epäasiallisten vastausten takia. Aineisto koostui siten 47 kertomuksesta, joista 23 oli kirjoitettu kehyskertomus A:n johdannon pohjalta, ja 24 kehyskertomuksen B johdattelemana. Kertomusten pituudet vaihtelivat yhden lauseen mittaisista vastauksista viiden–kuuden lauseen tarinoihin. Tarinat olivat eläytymismenetelmävastauksiksi jokseenkin lyhyitä, mutta niissä esiintyi kuitenkin monia tutkimuksen kannalta olennaisia ja toisistaan selkeästi erottuvia näkökulmia.

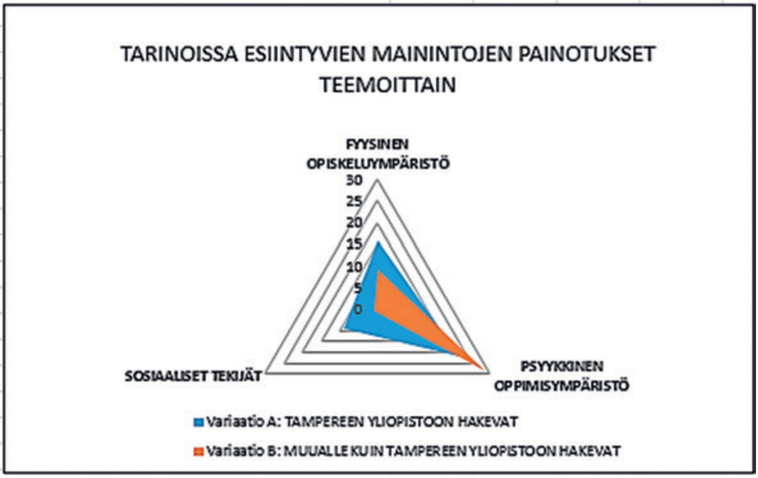
Aineiston analyysi aloitettiin lajittelemalla eri kehyskertomukset omiin pinoihin. Tämän jälkeen ne identifioitiin kirjain- ja numerokoodilla (ensimmäisen variaation kertomukset A01, A02, jne. ja toisen variaation kertomukset B01, B02, jne.) ja litteroitiin sanatarkasti yhteen Word-tiedostoon. Aineistoa kertyi yhteensä seitsemän sivua (fontti Calibri, fonttikoko 11, riviväli 1), joista ensimmäinen sivu oli yleiskuvausta aineiston keräämisestä, kehyskertomuksista sekä vastausmääristä. Aineisto teemoiteltiin aineistolähtöisesti ja analyysi eteni aineiston huolellisesta lukemisesta ja jäsentelystä kohti kokoavaa ja tutkimuskysymysten mukaista teemoittelua. Aluksi tarinoiden lauseista lihavoitiin avainsanat tai lauseen osat, jotka nimettiin niitä kuvaavilla tavoilla ja jäsennettiin alateemoiksi (esimerkiksi opiskelumahdollisuudet, tuttu ja turvallinen, mukavat kokemukset jne.) taulukkolaskentaohjelmassa. Samalla laskettiin myös yksittäisten mainintojen esiintyvyyksiä ja muodostettiin teemoista esiintyvyysmatriisit. Kaiken kaikkiaan kehyskertomuksen A-variaation tarinoissa erillisiä mainintoja kertyi 47 kappaletta ja B-variaation tarinoissa 39 kappaletta. Lopuksi yksittäiset alateemat ryhmiteltiin vielä yläteemoihin (fyysinen opiskeluympäristö, psyykkinen oppimisympäristö, sosiaaliset tekijät) teemoja yhdistävien tekijöiden mukaisesti.

Tämän tutkimuksen vastaukset kerättiin pelkästään Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion ensimmäisen luokan opiskelijoilta tilanteessa, jossa normaalikoulun lukio oli ehtinyt toimia yliopistokampuksella lähes yhden lukukauden. Muissa Suomen lukioissa ei ole toteutettu vastaavaa toimintojen sijoittamista yliopistokampukselle muuta kuin väistötilaratkaisuina. Tulokset eivät siten ole yleistettävissä muihin lukioihin.

Tulokset

Molempien kehyskertomusten johdannon pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa esiintyi kolme pääteemaa: psyykkinen oppimisympäristö, fyysinen opiskeluympäristö sekä sosiaaliset tekijät. Psyykkinen oppimisympäristö sisältää esimerkiksi oppimisen kohteena olevat tiedot ja taidot sekä henkilön tunteet ja motivaation. Fyysinen oppimisympäristö on rakennukset ja tilat missä toimitaan sekä kalusteet ja välineet mukaan lukien oppimisteknologia. Sosiaalisiin tekijöihin liittyvät esimerkiksi perhesuhteet, kaverisuhteet ja sosiaalinen oppimisympäristö sekä niihin liittyvä vuorovaikutus. (OPH 2004.)

Kuviossa 1 näkyy tarinoissa esiintyvien mainintojen painotukset eri teemoihin. Kuviossa on säteittäinen kaavio, jonka asteikossa (0–30) on mainintojen lukumäärät ja kolmion muoto kertoo mainintojen painottumisen. Kummankin kehyskertomusvariaation tarinoissa esiintyvät maininnat painottuivat selkeästi psyykkiseen oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin. Sosiaalisiin tekijöihin liittyvät asiat saivat vähiten mainintoja. Kehyskertomusvariaatio A:n eli Tampereen yliopistoon hakevien tarinoissa esiintyneet maininnat jakaantuvat tasaisemmin kaikkiin teemoihin, joskin myös niissä on näkyvissä painottuminen psyykkisen oppimisympäristön teemaan. Kehyskertomusvariaatio B:n kertomuksissa maininnat painottuvat vielä selkeämmin psyykkiseen oppimisympäristön teemaan ja niissä ei ollut kuin yksi maininta liittyen sosiaalisiin tekijöihin. Fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä mainintoja oli kehyskertomusvariaatio B:ssä vähemmän kuin kehyskertomusvariaatio A:ssa.



Kuvio 1. Tarinoissa esiintyvien mainintojen painotukset teemoittain

Tampereen yliopistoon hakevat

Kehyskertomuksen A-version tarinoissa ylivoimaisesti eniten mainintoja tuli psyykkiseen oppimisympäristöön liittyen (n=22/47). Tarinoissa mainittiin useimmin hyvät opiskelumahdollisuudet. Nähtiin, että Tampereen yliopisto on suuri ja erilaisia opiskelumahdollisuuksia on paljon. Nuoret haluavat opiskelemaan aineita, jotka heitä kiinnostavat, eivät opiskelemaan vain siksi, että johonkin on päästävä kirjoille. Tampereen yliopistolla toimiikin kuusi eri tiedekuntaa, joihin otetaan vuosittain yhteensä noin 2000 uutta opiskelijaa (Tampereen yliopiston verkkosivut).

Seitsemän vastaajaa nosti esille tarinoissaan sen, että Tampereen yliopisto on tuttu ja turvallinen: *Nyt kun yliopisto on jo tuttu paikka on kiva jäädä tuttuun ja turvalliseen*. Yhdessä tarinassa mainittiin lisäksi muutoksen pelottavuus: *Muutos on pelottavaa, joten päätän pysyä tutussa ja turvallisessa ympäristössä*. Turvallisuudella opiskelijat voivat tarkoittaa sekä fyysistä turvallisuutta että henkistä turvallisuutta. Tuttuus ja turvallisuus liittyvät läheisesti opintoihin kiinnittymiseen. Kiinnittyminen edellyttää neljän osatekijän toteutumista: joustavien toiminta- ja ajattelutapojen kehittymisen tukemista,

opiskelijoiden mukaan ottamista akateemisen yhteisön jäseniksi, hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin edistämistä ja toiveikkaiden tulevaisuuskuvien vahvistamista. Turvallisuuden tunne tulee siitä, että oppimisympäristö on oppimista tukeva ja luottamuksellinen. (Mäkinen 2012.) Se, että opiskelija on jo osittain integroitunut Tampereen yliopistoon, vaikuttaa jatkossa sekä opiskelumotivaatioon että oppimiseen, mutta varsinkin akateemisen asiantuntijuuden kehittymiseen (Lähteenoja 2010). Psyykkisiin tekijöihin ja kiinnittymiseen liittyivät myös tarinoissa esiintyvät kommentit hyvästä ilmapiiristä (*... koska kun olen täällä ollut olen huomannut, että yliopistolaisilla on hyvä yhteishenki ja heillä on hauskaa*) sekä siitä, että opiskelija on saanut lukiolaisena jo vähän kuvaa siitä, mitä yliopisto-opiskelu on, opiskellessaan samoissa tiloissa yliopisto-opiskelijoiden kanssa: *Olen päättänyt, että haluan lääkikseen ja haluan jatkaa opiskelua yliopistolla, koska olen nähnyt lukiolla ollessani tiloja ja kiinnostunut opiskelemaan täällä*.

Osa nuorista voi olla arkoja itsenäistymään ja parissa tarinassa tuli myös esille halu asua lähellä perhettään ja vanhoja ystäviään: *Lähes koko sukuni asuukin Tampereella ja on kiva jäädä lähelle ystäviä ja perhettä*. Nuorten asumisen liittyvässä tutkimuksessa (Kilpeläinen ym. 2014) nuorista kolmasosa arvioi itsenäistymiseen liittyvän taloudellisia huolia. Parikymmentä prosenttia tarvitsisi apua asunnon etsintään ja hieman alle viidesosa viranomaisten kanssa asioimiseen. Osa arvioi myös kärsivänsä yksinäisyydestä, jos asuisi omillaan. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oli tyytyväisiä asumiseen vanhempien kanssa ja 67 % kokee kotona asumisen turvalliseksi. (Kilpeläinen ym. 2014.)

Fyysiseen opiskeluympäristöön (n=16/47) liittyvissä tarinoissa tuotiin esille kampuksen viihtyisät ja avarat tilat: *Tilat yliopistolla ovat ihan mukavat ja avarat*. Myös maininnat tilojen siisteydestä ja uudehkoista tiloista nousivat esille: *Haluan hakea Tampereen yliopistoon koska tilat ovat siistit ja ruokalasta voi ostaa hyvää ruokaa*. Tilat, jotka ovat alun perin tehty yliopisto-opiskelijoille, voivat avata lukio-opiskelijoille aivan toisenlaiset tavat opiskeluun esimerkiksi hyödyntäen yliopiston kirjastoa tai vaikkapa ryhmätyötiloja. Tilat vanhassa koulukiinteistössä Nekalassa olivat hyvinkin perinteisen koulumaailman toimintojen mukaiset. Koulurakennuksissa näkyvätkin selvästi eri

aikakausien pedagogiset ihanteet ja arvostukset ja koulun fyysinen ympäristö määrittelee koulussa toimimista kaikkine puitteineen rajaten koulun toimintaa ja toisaalta mahdollistaen sinne erilaisia toimintoja ja ominaisuuksia. (Kiilakoski 2012.) Fyysiseen opiskeluympäristöön liittyen vastaajat nostivat vielä esiin tyytyväisyyden opiskelupaikan sijaintiin sekä valtakunnallisesti että myös paikkana lähellä kotia: *...yliopisto on hyvällä paikalla eikä sinne ole pitkä matka meiltä*. Yliopistokampuksen sijainti kaupungin ytimessä helpottaa sinne kulkemista ja Tampere on tarpeeksi iso kaupunki, jotta se on riittävän houkutteleva paikka nuoren asua.

Kertomuksissa viitattiin vähiten **sosiaalisiin tekijöihin** (n=9/47) eli sosiaaliseen verkostoon ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviin asioihin. Aineiston mukaan sosiaaliset kontaktit ovat monelle nuorelle tärkeitä ja niihin halutaan pysyvyyttä. Lukioaikana on voitu saada ystäviä myös yliopisto-opiskelijoista mikä osaltaan luo pysyvyyttä ihmissuhteisiin: *Jos jatkaisin samassa rakennuksessa, näkisin mukavia vanhoja opettajiakin useammin. Jos nuoremmat kaverini tulisivat Norssiin, näkisin heitäkin paljon useammin*. Lisäksi vastauksissa nostettiin esiin mukavat kokemukset yliopistokampuksella sekä ilmapiirin että ihmisten suhteen:

> *Ympäristö ja ihmiset vaikuttivat vastaanottavilta, mikä kannusti itseä valitsemaan juuri koulutukseni Tampereen yliopistoon. Kannustava ilmapiiri antaa hyvän mielen ja innostaa oppimaan uutta. Myös henkilökunta auttaa tarvittavissa tilanteissa eikä koskaan tunne oloaan yksinäiseksi, kun ympärillä on paljon ihmisiä. Erilaisuutta ei katsota outona vaan kannustetaan siihen.*

Kannustavaan ilmapiiriin vaikuttaa mm. opiskelijan ja opettajan kohtaaminen oppilaitoksessa. Vuorovaikutuksen laadun opettajan kanssa on todettu olevan merkittävä koulumyönteisyyttä selittävä tekijä, jopa ennen koulumenestystä (Kalalahti 2007). Opetustilanteiden ja kohtaamisten pitäisi olla dialogisia. Dialogisuus määräytyy paljolti opettajan ja oppilaan läsnäolevuudeksi. Oppilaiden kunnioituksen herättävät sellaiset opettajat, jotka kiireisessä maailmassa ehtivät kuuntelemaan oppilasta ja myös huomioimaan hänen näkökulmansa. Kuunteleva opettaja luo omalta osaltaan kannustavaa ilmapiiriä

sekä innostaa oppimaan. (Lundan 2003.) Myös oppivan yhteisön rakentuminen edellyttää dialogisuutta (OPH 2015).

Sosiaalisiin tekijöihin liittyen jossakin tarinassa nousi esille ajatus perinteistä ja perheen painostuksesta, mikä voi joissakin perheissä olla todella vahva: *Tampereen yliopistossa vanhempanikin ovat opiskelleet*. Vanhempien korkea koulutustaso lisää merkittävästi todennäköisyyttä siihen, että myös lapsi hankkii vähintään samantasoisen koulutuksen. Äidin korkea koulutus näyttää lisäävän todennäköisyyttä enemmän kuin isän vastaava koulutus. Itse koulutusalan periytyvyyden suhteen on poikkeuksia – vahvimmin periytyvät luonnontieteellisen, kasvatustieteellisen ja humanistisen alan koulutukset. Ammatinvalintaan vaikuttavat toki myös monet muut asiat, mutta kodin perintö näkyy selvästi lasten koulutuksessa. (Myrskylä 2009.)

Muualle kuin Tampereen yliopistoon hakevat

Myös tässä vastaajaryhmässä ylivoimaisesti eniten mainintoja tuli **psyykkiseen oppimisympäristöön** liittyvistä asioista (n=29/39). Psyykkiseen oppimisympäristöön liittyen esille tuli useampi kommentti koskien opiskelumahdollisuuksia. Vaikka Tampereen yliopiston koulutustarjonta on laaja, siitä puuttuu joitakin suosittuja aloja – kuten oikeustiede – mikä voi tehdä jonkun toisen yliopiston houkuttelevammaksi: *Haen Turkuun oikeustieteelliseen. Tämä johtuu yksinkertaisesti siitä, että haluan lakimieheksi*. Tällöin yliopistokampukselle integroitunut ja kotiutunut, oikeustieteitä opiskelemaan haluava nuori on oikeastaan pakotettu jatkamaan jossain toisessa yliopistossa. Melko monessa kertomuksessa nostettiin esiin vaihtelunhalu: *Samat maisemat lukiossa alkavat kyllästyttää ja haluan vaihtaa paikkaa*. Joku toi esille myös psyykkisen hyvinvoinnin, mikä voi heijastaa ongelmia esimerkiksi ystävyyssuhteissa: *Myös uusiin ihmisiin ja ympäristöön tutustuminen voi edesauttaa omaa psyykkistä hyvinvointiani*.

Toisaalta nuoret haluavat kokea uutta, mikä liittyy osaltaan myös itsenäistymiseen: *Toiselle paikkakunnalle muuttaessani olisi myös pakko hankkia oma asunto ja itsenäistyä*. 18–20-vuotiaista jo 67 % on muuttanut pois lapsuudenkodistaan. Yleensäkin Suomessa muutetaan pois lapsuudenkodista hyvinkin nuorena verrattuna muihin Euroopan maihin. Myös valtio tukee nuorten itse-

näistymistä maksamalla esimerkiksi asumistukia ja muita etuuksia. Itsenäistymisen halu on suurin poismuuton syy. Sen jälkeen suurimmat syyt ovat muutto toiselle paikkakunnalle opiskelun vuoksi ja muutto yhteen seurustelukumppanin kanssa. (Kilpeläinen ym. 2014.) Muuttoa toiseen opiskelukaupunkiin voi helpottaa se, että joillekin nuorille kavereista ja perheestä irtaantuminen on helpompaa – etenkin heille, jotka eivät tunne kovin syvää yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ystäväpiiriinsä. Vuoden 2015 Nuorisobarometrin (Myllyniemi 2015) mukaan nuorison kokema tunne ystäväpiiriin kuulumisesta on heikentynyt jonkin verran. Kaiken kaikkiaan nuorison yhteenkuuluvaisuuden tunne eri sosiaalisiin yksikköihin (esim. perhe, ystäväpiiri, suku, kouluyhteisö) on trendinä heikkenevä.

Fyysiseen opiskeluympäristöön (n=9/39) liittyvistä aiheista esiin nostettiin mm. sisäilmaongelmat ja tilojen välimatkat toisistaan: *Mielestäni huono asia Tampereen yliopiston tiloissa on se, että täällä joutuu kävelemään edestakaisin kolmen rakennuksen välillä ulkokautta*. Monet lukiolaiset ovat tottuneet siihen, että kaikki tunnit pidetään yhdessä rakennuksessa. Yliopistomaailmaan normaalisti kuuluva liikkuminen rakennusten välillä voi tuntua hankalalta. Opiskelija ei välttämättä osaa ajatella, että sama käytäntö on myös muissa yliopistoissa. Yliopistot ovat yleensä oppilasmäärältään lukiota suurempia, eivätkä kaikki opiskelijat välttämättä mahdu samaan fyysiseen rakennukseen.

Maininnat sisäilmasta tulivat esiin useammassa kertomuksessa: *Tampereen yliopistossa on myös sisäilmaongelmia, jotka karkottavat minut*. Sisäilmaongelmat ovat valitettava nykypäivän ilmiö, ja esimerkiksi Tampereen tilakeskuksen vuonna 2016 tekemästä tutkimuksesta ilmenee, että vain seitsemän Tampereen peruskouluista ei kärsi sisäilmaongelmista. Tampereen lukioista kolmessa on esiintynyt yksittäisellä henkilöllä ja/tai yksittäisessä tilassa oireilua. Kysely lähetettiin päivähoidon, perusopetuksen ja toisen asteen koulujen vastuuhenkilöille. (Tampereen tilakeskus 2016.) Fyysiseen opiskeluympäristöön liittyen suurissa lukioissa koetaan ongelmalliseksi etenkin kiire ja melu, mutta myös sisäilman laatu aiheuttaa tyytymättömyyttä varsinkin pienemmissä lukioissa (Laitinen 2012).

Sosiaalisiin tekijöihin liittyviä asioita ei juuri mainittu muualla kuin Tampereen yliopistoon suuntautuvien tarinoissa. Yksi ainoa maininta Tam-

pereen yliopistoon hakevien tarinoissa liittyi siihen, että tarinan henkilö oli asunut aikoinaan Helsingissä ja ikävöi sinne: *Olen syntynyt Helsingissä, joten kaupunki on tuttu. Viihdyin Tampereen yliopistossa hyvin, mutta vaihtoni suurin syy oli kaipuu kotikaupunkiini*.

Sosiaaliset tekijät liittyvätkin yleensä pysyvyyteen ja sosiaalisten suhteiden olemassa olevaan verkostoon, johon esimerkiksi koulussa liittyvät kaikki oppimistilanteessa mukana olevat tahot. Lisäksi sosiaaliset tekijät liittyvät myös perhesuhteisiin ja koulun ulkopuolisiin kaverisuhteisiin. (OPH 2004.) Muulle paikkakunnalle opiskelemaan muuttavalla opiskeluun liittyvien sosiaalisten suhteiden luominen alkaa alusta. Oletettavasti tämän vuoksi sosiaalisiin tekijöihin viitattiin niukasti kertomuksissa, joissa eläydyttiin muihin yliopistoihin hakeutuvien opiskelijoiden tilanteeseen.

Molemmissa kehyskertomustarinoissa toistuvat seikat

Molempien kehyskertomusvariaatioiden tarinoissa maininnat painottuivat selkeästi psyykkiseen oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin. Opiskelumahdollisuudet-alateema sai kummassakin variaatiossa paljon mainintoja – Tampereen yliopistoon hakevien tarinoissa valinnan monipuolisuutta kehuttiin ja muualle kuin Tampereen yliopistoon hakevien tarinoissa nähtiin muiden yliopistojen tarjonta parempana ja houkuttelevampana. Fyysiseen opiskeluympäristöön liittyvät maininnat toistuivat molemmissa kehyskertomusvariaatioissa, vaikkakin Tampereen yliopistoon hakevien vastauksissa niiden suhde muihin mainintoihin oli suurempi kuin muualle hakevien vastauksissa. Tampereen yliopistoon hakevien tarinoissa mainittiin siistit ja mukavat tilat ja muualle hakevien tarinoissa sisäilmaongelmat ja opiskelutilojen fyysinen pirstaleisuus. Sosiaalisiin tekijöihin eli sosiaaliseen verkostoon, ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät asiat eivät toistuneet molempien kehyskertomusvariaatioiden tarinoissa.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lukiolaisten näkemyksiä siitä, minkälaiset tekijät voivat vaikuttaa opintojen jatkamiseen joko Tampereen yliopistossa

tai jossain muussa yliopistossa tulevaisuudessa. Kummankin kehyskertomuksen johdannon pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa esiintyneet asiat jakautuivat kolmeen pääteemaan: psyykkiseen opiskeluympäristöön, fyysiseen opiskeluympäristöön sekä sosiaalisiin tekijöihin. Kussakin teemassa esiintyi muutama selkeä, useamman kerran toistuva asia.

Tampereen yliopistoon hakevien tarinoissa tulivat eniten esille hyvän sijainnin ja fyysisen opiskeluympäristön lisäksi hyvät opiskelumahdollisuudet, tuttuus ja turvallisuus sekä hyvä ilmapiiri. Muualle kuin Tampereen yliopistoon hakevien kertomuksissa nostettiin pääasiassa esille paremmat opiskelumahdollisuudet, vaihtelunhalu sekä fyysinen opiskeluympäristö, mihin ei oltu tyytyväisiä Tampereella. Molempien kehyskertomusvariaatioiden pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa yliopiston fyysiset tilat saivat paljon mainintoja – sekä moitteita että kehuja. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijat opiskelevat yliopistokampuksella useammassa rakennuksessa ja rakennusten kunto ja tilojen viihtyvyys vaihtelevat.

Opiskelumahdollisuudet Tampereella nähtiin sekä hyvinä että huonoina. Huonona puolena mainittiin mm. oikeustieteellisten opintojen tarjonnan puuttuminen Tampereen yliopistossa. Toisaalta tarinoissa myös kehuttiin Tampereen yliopiston monipuolisuutta.

Fyysisten tiloihin liittyvien mainintojen suuri esiintyvyys tarinoissa voi johtua osittain siitä, että informantit ovat takertuneet kehyskertomuksen ohjeistuksessa sanaan ”tiloissa”: *Opiskelu yliopiston tiloissa on saanut sinut vakuuttumaan siitä, että haluat hakea juuri Tampereen yliopistoon*. Kertomus on voinut johdattaa vastaajat ajattelemaan fyysistä tilaa ja rajoittanut näin eläytymistä muihin aiheisiin. Toisaalta tilat yliopistokampuksella ovat normaalikoulusta tulleille lukiolaisille luonnollisesti yksi suuri opiskeluympäristön muutos. Mielenkiintoista olisi tutkia myös sitä, minkälaisia kertomuksia tulisi, jos vaihtoehtoina olisi ollut jatkaminen yliopistossa tai jollakin muulla koulutusasteella.

Tutkimusaineiston tarinat olivat eläytymismenetelmällä kerätyiksi tarinoiksi suhteellisen lyhyitä. Tähän on voinut vaikuttaa se, että aineisto kerättiin suurelta joukolta yhtä aikaa ja toisen tilaisuuden yhteydessä eli opiskelijakunnan yleiskokouksen jälkeen. Tällaisen aineistonkeruun hyvä puoli on se,

että saman tilaisuuden aikana saadaan kerättyä suuri määrä aineistoa. Vaikka eläytymismenetelmätarina voidaankin hyvin antaa kirjoitettavaksi ilman minkäänlaista etukäteisvaroitusta (Eskola 1997), olisi tarinoissa luultavasti olisi ollut enemmän pituutta, jos aineisto olisi kerätty esimerkiksi äidinkielentunnin tai jonkun muun oppitunnin aikana, jolloin oppilaat olisivat keskittyneet ja ehkä myös asennoituneet eri tavalla tarinoiden kirjoittamiseen. Tällöin olisi kuitenkin ollut haasteena saada koko aineisto kerättyä samanaikaisesti. Eri aikana kerätty aineisto ei välttämättä olisi ollut vertailukelpoinen, sillä jo tutkimukseen osallistuneet oppilaat saattavat keskustella aiheesta sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät vielä ole tutkimukseen vastanneet ja näin etukäteen vaikuttaa heidän eläytymiseensä ja tarinoiden sisältöön. Myös opiskelijan saama kehyskertomusvariaatio on voinut vaikuttaa hänen vastaukseensa. Oppilas on voinut kokea opiskelun Tampereen yliopistokampuksella hyvinkin positiivisena ja joutunut eläytymään tarinaan, jossa ei sinne kuitenkaan hakeudu ja toisaalta myös toisinpäin eli negatiivisia kokemuksia omaava on joutunut eläytymään tarinaan, jossa hän hakee Tampereen yliopistoon. Täten vastaajan todelliset mielipiteet ja kokemukset saattavat rajoittaa eläytymistä ja siten myös vaikuttaa kertomusten sisältöön.

Tutkimusaineisto kuvaa hyvin sitä, millaisia ajatuksia lukioikäinen nuori käy läpi pohtiessaan tulevaa opiskelupaikkaansa ja valottaa samalla sitä, millaisia asenteita, mielikuvia ja ajatuksia he liittävät opiskelupaikan valintaan. Vastaajat olivat ehtineet aineistoa kerättäessä opiskella yliopistokampuksella jo lähes yhden lukukauden, ja vaikka eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä perustu vastaajien omiin kokemuksiin, puoltaa vastauksista löytyneet samankaltaisuudet ja aineiston kyllääntyneisyys, että havainnot kertovat myös vastaajien omista kokemuksista. Tuloksia on kuitenkin tarpeellista jatkossa koetella myös muiden menetelmien ja tutkimusasetelmien avulla.

Kaiken kaikkiaan molempien kehyskertomusvariaatioiden tarinoissa esiintyvät asiat painottuivat selkeästi psyykkiseen oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella koulujen kannattaa siis panostaa kognitiivisen ympäristön sekä emotionaalisen ympäristön kehittämiseen. Tulevaisuudessa voisi tutkia tarkemmin sitä, miten psyykkistä oppimisympäristöä juuri tällaisessa ympäristössä tulisi kehittää, jotta lukio-yliopisto-

yhteistyöstä ja samalla kampuksella toimimisesta saataisiin mahdollisimman suuri hyöty kaikille osapuolille. Tarpeellista olisi myös tutkia sitä, vaikuttaako yliopistokampuksella opiskelu siihen, haluaako lukiolainen ylipäätänsä hakea jatko-opintoihin yliopistoon vai jollekin muulle koulutusasteelle. Myönteisten kokemusten kautta lukio-opiskelijat voidaan saada innostumaan opintojen jatkamisesta – joko Tampereen yliopistossa tai jossain toisessa yliopistossa.

Lähteet

Brooks, D.C. 2010. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. British Journal of Educational Technology 42 (5), 719–726.

Doyle, T. 2008. Helping Students Learn in a Learner-centered Environment: A Guide to Facilitating Learning in Higher Education. http://web.a.ebscohost.com.helios.uta.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIzNTM2MF9fQU41?sid=3f260b07-ddc1-42d2-8df6-4ec88949966e@sessionmgr4008&vid=0&format=EB&rid=1. (Luettu 14.4.2017.)

Columbia University. 2017. Programs for high school students. Columbia Universityn verkkosivut. http://sps.columbia.edu/highschool. (Luettu 16.4.2017.)

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Tampere: Tampere University Press.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? Kasvatus 38 (5), 417–431.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Muistiot 2012:6. Helsinki: Opetushallitus.

Kilpeläinen, P., Kostiainen, E. & Laakso, S. 2015. Toiveet ja todellisuus. Nuorten asuminen 2014. Helsinki: Ympäristöministeriö.

Laitinen, L. 2012. Onnelliset opintiellä? Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012. Helsinki: Suomen lukiolaisten liitto.

Lundan, A. 2003. Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiossa. Kasvatus 34 (5), 476–487.

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Myllyniemi, S. (toim.) 2015. Arjen jäljillä. Nuorisobarometri 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja 54. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Myrskylä, P. 2009. Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1/2009. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html. (Luettu 9.4.2017.)

Mäkinen, M. 2012. Yliopiston turvallisuuskulttuuri – kiinnittymistä opintoihin ja uskoa toiveikkaaseen tulevaisuuteen. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, 101–119.

Normaalikoulun esittely. 2017. Tampereen yliopiston sivut. http://www.uta.fi/normaalikoulu/esittely/tietoa.html. (Luettu 13.3.2017.)

NYU. 2017. NYU programs for high school students. New York Universityn verkkosivut. https://www.nyu.edu/admissions/high-school-programs.html. (Luettu 14.4.2017.)

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. (Luettu 8.4.2017.)

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 14.3.2017.)

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 165–172.

Suomen virallinen tilasto. 2017. Koulutukseen hakeutuminen. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/khak/index.html. (Luettu 13.3.2017.)

Tampereen tilakeskus. 2016. Sisäilmakysely 2016. http://www.tampere.fi/tilakeskus/material/vbOfJLAGV/kyselytulosten_jaottelu.pdf. (Luettu 9.4.2017.)

Tampereen yliopiston verkkosivut. Opiskelijaksi Tampereen yliopistoon. http://www.uta.fi/opiskelijaksi. (Luettu 15.5.2017.)

Tynkkynen, L. 2013. Adolescents' Career Goals in Social Context. Doctoral thesis. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 461. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 43 (3), 247–259.

Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä

Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävyydestä ja oppimisesta

Päivi Toivikko & Hanna-Maija Sinkkonen & Anna Wallin & Jari Eskola

Johdanto

Vuonna 2015 Suomessa asui 339 925 maahanmuuttajataustaista ihmistä, joka on 6,2 % maamme väestöstä. Muista maista Suomeen muuttaneiden osuus on kasvanut tasaisesti viime vuosikymmeninä. Tämän väestönosan ikärakenne poikkeaa merkittävästi muiden suomalaisten ikärakenteesta: maahanmuuttajat ovat selvästi kantaväestöä nuorempia. Suuri osa Suomeen muuttaneista maahanmuuttajista asuu Uudellamaalla. Suomeen on saapunut maahanmuuttajia muun muassa Venäjältä, Virosta, Itä-Euroopasta Balkanin alueelta, Irakista, Syyriasta, Vietnamista ja läntisen Euroopan maista. (Tilastokeskus 2016.)

Maahanmuuttajiksi voidaan kutsua siirtolaisia, pakolaisia, turvapaikanhakijoita tai paluumuuttajia. Maahanmuuttajat voidaan määritellä muuttoon vaikuttaneiden syiden perusteella, ja he tulevat maahan joko vapaaehtoisesti tai pakon sanelemana. Vapaaehtoiseen maahanmuuttoon liittyy usein toiveita paremmasta tulevaisuudesta tai poliittisesti ja uskonnollisesti vapaammista oloista kuin muuttajan lähtömaassa. (Talib, Löfström & Meri 2004.) Kun Suomeen muuttaa uusia ihmisiä eri maista ja kulttuureista, tapahtuu molemminpuolista sopeutumista maahanmuuttajien ja kantaväestön kesken. Yhteiskunnan väestörakenne muuttuu heterogeenisemmäksi maahanmuuton myötä, ja ihmisten välinen vuorovaikutus saa uudenlaisia muotoja. Erilaisin poliittisin päätöksin ja yhteiskunnan tarjoamin tukitoimin voidaan sopeutu-

mista edesauttaa, mutta käytännössä sopeutuminen vie aikansa ja tapahtuu arjessa ja sen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jälkimoderniin yhteiskuntaan kuuluvat moninaisuus ja erilaisuus, ja erilaisiin ryhmiin kuuluvat ihmiset haluavat äänensä kuuluviin ja tulla kuulluiksi. Myös Suomessa on mietittävä keinoja ja tapoja, joilla erilaiset ihmiset saadaan toimimaan yhdessä erilaisista taustoista, mielipiteistä ja elämäntavoista huolimatta. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011.)

Koulussa kantasuomalaiset ja maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret kohtaavat, ja monikulttuurisuus luo myös haasteita näille kohtaamisille. Ei ole itsestään selvää, että maahanmuuttajataustaiset lapset tai nuoret saisivat helposti ikäisiään ystäviä tai kavereita. (Souto 2011.) Kavereilla on suuri merkitys nuorille ja erityisesti uuteen maahan muuttaville nuorille, joten koulujen tulisi panostaa maahanmuuttajalasten ja -nuorten kaverisuhteiden myönteiseen kehitykseen. Lapset ja nuoret, joilla on vertaissuhteita uuden kotimaan lapsien ja nuorten joukossa, oppivat uuden kotimaan kielen nopeammin, ja tällä on suora vaikutus maahanmuuttajalasten koulumenestykseen. Koulujen panostus vertaissuhteiden myönteiselle kehitykselle lisää suoraan kouluviihtyvyyttä ja suoriutumista koulussa maahanmuuttajalasten keskuudessa. (Kim & Suàrez-Orozco 2015; Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013.) Maahanmuuttajanuorten parissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että näillä nuorilla on yleensä korkea koulumotivaatio ja myönteinen asenne koulua ja opettajia kohtaan. Nuorten aktiivisuus kouluympäristössä ja osallistuminen luokassa käytyihin opetuskeskusteluihin auttavat suhteiden rakentamista opettajiin ja koulukavereihin. Toisaalta oppilaat saattavat vältellä osallistumistaan koulussa, jos he eivät tunne kuuluvansa yhteisöön. (Kim & Suàrez-Orozco 2015.)

Suhteet ikätovereihin ovat keskeisen tärkeitä lapsuus- ja nuoruusiässä. Oppimisen ja sosiaalisen oppimisen teoriat ovat vaikuttaneet nykyiseen tutkimukseen lasten vertaissuhteista ja sosiaalisista taidoista. Lapset oppivat sosiaalista kanssakäymistä vertaistensa avulla ja tarkkailemalla toistensa käytöstä eri tilanteissa. (Rubin, Bowker & Kennedy 2011, 306.) Vygotskyn (1978) mukaan oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, jossa oppimista tukee sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Piaget puolestaan (1975) kirjoitti, että keskustelu, näkökulman valitseminen ja ongelmien ratkaiseminen yhdessä ikätovereiden

kanssa motivoi lapsia ja nuoria uusien ja edistyneempien ratkaisujen löytämiseen. Vygotsky (1978) esitti, että ikätoverit voivat vaikuttaa suoraan lasten ja nuorten akateemisten kykyjen kehitykseen. Taitavat ikätoverit auttavat neuvomalla esim. oppimisstrategioita, joilla selvitä haasteista.

Ystävyyssuhteet antavat seuraa, iloa ja tukea, auttavat ongelmien ratkaisussa, ja pohjaavat lapsen identiteetin kehitystä. Lapset, joilla on myönteisiä kokemuksia ikätovereiden seurasta, kokevat itsensä hyvinvoiviksi myös tunne-elämässään. Lisäksi tällaisilla lapsilla ja nuorilla näyttäisi olevan vahvempaa kiinnittymistä akateemisiin haasteisiin kuin niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on jonkinlaisia ongelmia suhteissaan ikätovereihin. (Wentzel 2011, 531.) Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on paljon ulkomaalaisia ystäviä, mutta he toivoisivat saavansa enemmän mahdollisuuksia tutustua kantaväestön suomalaisiin nuoriin. Kantaväestön nuorten kanssa luodut ystävyyssuhteet mahdollistavat mm. suomen kielen puhumisen ja itselle tärkeiden asioiden näkemysten vaihdon mm. yhteiskunnallisissa asioissa. (Kivijärvi 2015.)

Etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa monikulttuurista koulua koskeva tutkimus on painottunut lähinnä opettajien asenteisiin, maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen ja oppimiseen liittyviin haasteisiin sekä erityispedagogisiin kysymyksiin. Kysymykset ja tutkimukset nuorten ryhmistä, ystävyydestä ja koulun tarkastelu yhteisönä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Vertaissuhteet ja tunne hyväksytyksi tulemisesta ovat kuitenkin tärkeitä maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotoutumisen, kouluarjen ja elämän mielekkyyden kannalta. Vahva ja luottamuksellinen suhde erityisesti kantaväestön suomalaisiin nuoriin on hyvin merkityksellinen maahanmuuttajanuorille, ja sosiaaliset suhteet antavat heille tukea ja iloa. (Souto 2011.)

Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren oppimiseen vaikuttaa aina kaksi rinnakkaista kulttuuria. Suomalaisessa peruskoulussa maahanmuuttajalapsi kohtaa erilaisen ympäristön ja yhteisön kuin mistä hän on tullut, tai millainen hänen kotinsa kulttuuri on. Kun tätä kahden kulttuurin ja ympäristön kohtaamista on tutkittu, on huomattu, että opinnoissaan uuden kotimaan koulussa parhaiten pärjäävät sellaiset muista maista muuttaneet lapset ja nuoret, joilla on ollut mahdollisuus säilyttää runsaasti kontakteja ja kosketuspintaa myös vanhaan kulttuuriinsa esimerkiksi käyttämällä äidinkieltään päivittäin,

ja ylläpitämällä myös vanhan kotimaansa tapoja ja kulttuuria. Samalla he kuitenkin ovat onnistuneet luomaan paljon kontakteja uuteen valtakulttuuriin, jossa he nyt elävät. Hyvin koulussa menestyneet lapset ja nuoret myös muokkaavat ja synnyttävät aktiivisesti uutta kulttuuria yhdistämällä vanhaa ja uutta. (Talib ym. 2004, Löfström & Meri 2004; Teräs, Lasonen & Sannio 2010.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä maahanmuuttajataustaisilla ja monikulttuurisesta taustasta tulevilla lapsilla ja nuorilla on ystävyydestä. Tarkastelemalla maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten käsityksiä ystävyydestä pyritään myös selvittämään, miten ystävyys näyttäytyy lasten ja nuorten kouluarjessa. Tutkimuksen tarkempina tutkimuskysymyksinä ovat: (1) Miten maahanmuuttajataustaiset ja monikulttuurisesta taustasta tulevat lapset ja nuoret kokevat ystävyytensä kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa? (2) Millaisia merkityksiä he antavat ystävyydelle?

Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tutkimuksen aineisto (N=49) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016 ja tammikuussa 2017 Uudeltamaalta keskisuuresta kaupungista 4.–8.-luokkalaisilta maahanmuuttajataustaisilta oppilailta. Eläytymismenetelmää ja sen käyttöä tutkimuksessa esitellään tarkemmin tämän artikkelikokoelman yhteydessä julkaistussa menetelmäartikkelissa (ks. Eskola ym. 2017).

Tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin kahta kehyskertomusta. Kehyskertomuksissa varioitiin maahanmuuttajaoppilaiden ystävystymiskokemusten onnistumista kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa, ja näiden ystävyyssuhteiden merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden oppimiselle. Kehyskertomukset laadittiin myös englanniksi, jotta kirjoittajilla olisi mahdollisuus kirjoittaa englanniksi niin halutessaan. Kumpikin kehyskertomus alkoi johdantolauseella, jossa Josi tai Levi on muuttanut Suomeen. Johdantolauseella tavoiteltiin kirjoittajien virittäytymistä maahan muuttaneen henkilön kokemuksiin ja muistoihin. Kehyskertomukset jatkuivat kuvauksilla ystävystymisen onnistumisesta tai epäonnistumisesta suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja tämän variaation kautta haluttiin selvittää, millaisia merkityksiä

kirjoittajat antavat ystävyydelle ja ystävyyssuhteiden merkitykselle oppimisen kannalta. Kehyskertomukset olivat:

1) *Josi on muuttanut Suomeen. Hän on ystävystynyt hyvin suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja oppiminenkin sujuu ongelmitta. Eläydy nyt Josin tilanteeseen ja kirjoita hänen koulupäivästään.*

   Josi has moved to Finland. He/she has made a lot Finnish friends in school, and Josi has done well with his/her schoolwork, too. Now empathize with Josi's situation, and write about his/her school day.

2) *Levi on muuttanut Suomeen. Hän ei ole ystävystynyt suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja oppiminenkin on vaikeaa. Eläydy nyt Levin tilanteeseen ja kirjoita hänen koulupäivästään.*

   Levi has moved to Finland. He/she has not made any Finnish friends in school, and Levi has difficulties with his/her schoolwork, too. Now empathize with Levi's situation, and write about his/her school day.

Kehyskertomuksissa kirjoittajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen kolmannessa persoonassa. Nimiksi valittiin sukupuolineutraalit Josi ja Levi, jotta oppilaat voisivat kirjoittaa vapaasti tytöstä tai pojasta. Kehyskertomukset laadittiin lyhyiksi ja mahdollisimman vähän kirjoittajia johdatteleviksi. Oppilaille haluttiin antaa mahdollisuus kirjoittaa vapaasti erilaisia tarinoita ystävyydestä, oppimisesta ja koulupäivästä.

Tarinoiden kirjoittamiseen oppilaat käyttivät keskimäärin noin 20–25 minuuttia. Muutama oppilas halusi kirjoittaa tarinaansa selvästi pidemmän ajan, ja heille annettiin tähän myös mahdollisuus. Tarinat kirjoitettiin käsin A4-kokoiselle paperille, jonka yläreunaan oli tulostettu yksi kehyskertomusversio. Paperit jaettiin niin, että kirjoittajat saivat vuorotellen joko Josin tai Levin tarinan. Aineistonkeruu toteutettiin oppituntien aikana ja niiden aluksi. Oppilaille annettiin mahdollisuus kirjoittaa tarinat rauhallisesti ja ilman keskeytyksiä. Kirjoitustilanteissa oppilaille annettiin selkeät ohjeet ja mahdollisuus kysyä aina tarvittaessa lisäohjeita kirjoittamiseen. Anonyymiteetin säilymistä painotettiin, ja oppilaille korostettiin, että kirjoittaminen on vapaaehtoista, ja ettei kyseessä ole koe, vaan kaikki tarinat ovat arvokkaita ja arvostettuja. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä vertailuja kirjoittajien taustatekijöiden suhteen, joten kirjoittajilta ei kysytty aineiston keruun yhteydessä taustatie-

toja. Kirjoittajien taustoissa yhteisenä tekijänä kuitenkin on se, että he kaikki ovat muuttaneet Suomeen jossain elämänsä vaiheessa.

Oppilaiden tarinat olivat keskimäärin puolen sivun mittaisia, vaihdellen muutaman lauseen mittaisista vastauksista kahden sivun (kääntöpuoli paperista ja lisäpaperi) vastauksiin. Aineiston analyysi eteni sanatarkasti litteroidun aineiston (9 sivua, fontti Helvetica, fonttikoko 12, riviväli 1) huolellisesta luvusta sisällönanalyyttiseen teemoitteluun ja lopulta tyypittelyyn. Aineisto järjestettiin ensin kehyskertomuksittain ja kummankin kehyskertomuksen tuottamia tarinoita tarkasteltiin omana kokonaisuutenaan. Aineisto järjestettiin teemoittain tarinoiden sisällöissä usein ja toistuvasti esiintyneiden keskeisten havaintojen kautta. Keskeisiksi teemoiksi aineistosta hahmottuivat oppilaiden sosiaaliset suhteet ja oppiminen. Kummastakin aineistosta konstruoitiin lopuksi tyyppitarinat, jotka rakentuvat tarinoiden sisällöissä esiin tulleiden ja useasti mainittujen teemojen ympärille. Tyyppitarinoissa esiintyvien teemojen kautta vastataan kysymyksiin millaisia merkityksiä maahanmuuttajaoppilaat antavat ystävyydelle, ja miten he kokevat oppimisen. Aineistositaattien mahdolliset kielivirheet ovat alkuperäisiä ja niitä ei ole korjattu tähän artikkeliin.

Tulokset

Josin tyyppitarina (n=24), ahkeran ahertajan koulupäivä

> *Olen 14 v. poika, joka muutti Espanjasta Suomeen 2 vuotta sitten. Käyn – – Koulussa. Minulla on viikossa 32 tuntia, eli aika paljon. Minulla on myös koulupäiviä, jolloin koulua on 4 asti ja ne koulupäivät ovat rankkoja, mutta onneksi saan koulusta välipalaa. Olen saanut koulusta hyviä kavereita. Koulussa mulla menee ihan hyvin. Mun keskiarvo on 8.9. ja olen siihen tyytyväinen. Meidän koulussa on kivoja opettajia lasten lisäksi...Minun lempi tunti koulussa on liikunta. Tykkään tosi paljon liikunnasta. Sain siitä 10 todistukseen. Mulla on myös s2 tunteja, jossa mulla opettaa toinen opettaja vielä enemmän suomea ja auttaa mua jos tarviin jossain apua.*

Josin koulupäivästä kertovista kirjoitelmista konstruoitiin tyyppitarina, jonka keskeisiä tekijöitä olivat Josin sosiaaliset suhteet koulukavereihin, ahkeruus ja säännölliset rutiinit koulunkäyntiin liittyen ja oppimisen mielekkyys suomen kielen haasteista huolimatta. Josin koulupäivät täyttyivät eri aineiden

oppitunneista, välitunneista ja läksyistä. Koulussa Josi tapasi kavereitaan, ja vaikka siellä Josia myös haukuttiin, kiusattiin tai syrjittiin, oli hän kuitenkin pääsääntöisesti tyytyväinen suomalaiseen kouluun ja elämäänsä uudessa kotimaassaan. Myös Josin perhe oli tyytyväinen, että Josilla sujui koulu niin hyvin.

Sosiaaliset suhteet koulukavereihin kuvattiin kertomuksissa pääasiallisesti leikki- ja pelisuhteina. **Kavereiden ja ystävien** kanssa pelattiin jalkapalloa, leikittiin, juteltiin koulussa ja kuljettiin yhteisiä koulumatkoja. Ystävistä saatiin seuraa ja tukea koulupäivän aikana:

> *Josi meneen yhdeksään kouluun ja hän näkee koulumatkalla kavereita sitten Josi kyysyy voitteko kulkea? Kaverit vastaa tottakai! Meillä on aika vähän aikaa kävellään reippaasti. Sitte Josi ja Josin kaverit saapuivat kouluun … alkoi välitunti Josi meni pelaamaan jalkapalloa kavereitten kanssa … Josi käveli kotiin kavereitten kanssa.*

Ystävyyssuhde voidaan määritellä voimakkaaksi ja positiiviseksi siteeksi, joka kahden ihmisen välillä vallitsee. Ystävyydessä on myös kyse vastavuoroisuudesta ja kiintymyksestä toiseen ihmiseen. Ystävät viettävät aikaa yhdessä, auttavat, antavat turvaa ja emotionaalista tukea toisilleen. (Bukowksi, Motzoi & Meyer 2011.) Ystävä on sellainen henkilö, jonka tuntee ja josta pitää. Yleensä ystävyydessä nämä tunteet ja tuntemukset ovat vastavuoroisia. Ystävyys merkitsee usein läheisyyttä, luottamusta, avoimuutta ja auttavaisuutta toinen toisiaan kohtaan. Ystävyyttä on eritasoista: jotkut ystävät koetaan todella läheisiksi (”parhaat kaverit”), toisaalta myös harvemmin tapaavat tuttavat voivat muuttua ystävyksiksi. (Berndt & McCandless 2011.) Kouluikäisten lasten vertaissuhteet ja sosiaalinen käyttäytyminen vaativat lapsilta jo laajan sosiaalisten taitojen kirjon. Lasten leikit ovat usein sääntöihin perustuvia ja niissä on mukana isompi joukko lapsia kuin varhaislapsuuden leikeissä, jotka usein saattoivat olla kahdenvälisiä. Ystävällisyys, yhteistyökykyisyys ja avuliaisuus ovat merkittäviä ominaisuuksia ystävyyssuhteiden onnistumiselle alakouluikäiselle koululaiselle. Murrosiässä leikkien ja pelien merkitys vertaisten kanssa vähenee, ja tilalle tulevat keskustelut ja muunlainen kanssakäyminen. (Fabes, Martin & Hanish 2011.)

Vaikka tarinoissa kerrottiin paljon kaveruudesta ja ystävyydestä, kirjoitettiin niissä myös **syrjimisestä, oudoista katseista ja haukkumisesta**. Ulkopuolisuuden tuntemukset olivat myös tuttuja kirjoittajille.

> *Josi oli huomannut, että jotkut katsoivat häntä oudosti ja jutelleet jostain. Josia oli syrjitty sen takia koska hän oli erimaalainen ja hänen kulttuurinsa oli erillainen. Hän osasi kyllä pitää puoliansa mutta haukuista ja syrjimisestä jää aina paha mieli. Aluksi kun Josi oli vasta muuttanut Suomeen hänen oli hieman vaikeaa sopeutua joukkoon sillä hän huomasi heti kuinka kaikki katsoivat häntä.*

Kiusaaminen määritellään fyysiseksi, verbaaliseksi tai psyykkiseksi pahoinpitelyksi, johon osallistuu yksi tai useampia tekijöitä, ja jotka haluavat tahallisesti aiheuttaa kiusatulle harmia. Se mikä erottaa kiusaamisen yksittäisestä konfliktitilanteesta osapuolten välillä, on kiusaamisen aikomus aiheuttaa tahallista harmia kiusatulle. Kiusaaminen on myös vallankäyttöä. Kiusaajalla on tarve osoittaa ylempää valtaa suhteessa kiusattuun. Lyöminen, nimittely, matkivat eleet, rasistiset huutelut, juorujen levittäminen ja ryhmästä poissulkeminen kuuluvat myös kiusaajan käyttämiin keinoihin. (Olweus 1994; Graham, Taylor & Ho 2011.) Aiemmat tutkimukset kiusaamisesta kertovat, että mikään etninen tausta ei suoraan lisää riskiä tulla kiusatuksi koulussa. Riskiä tulla kiusatuksi lisää, että oppilas kuuluu etniseen vähemmistöryhmään koulussaan. Kiusaamisessa on kyse myös valtatasapainosta kiusaajien ja uhrien välillä, jolloin vähemmistöryhmään kuuluvilla on jo määrällisesti altavastaajan osa. (Graham ym. 2011, 400.) Koululuokissa ja kouluissa, joissa oppilaat taustaltaan edustavat laajempaa etnistä kirjoa, oppilaat raportoivat vähemmän kiusaamista ja kokevat opiskelun tasapainoisemmaksi. (Juvonen, Nishina & Graham 2006). Viimeaikainen tutkimus (Walsh, DeClercq, Molcho, Harel-Fisch, Davison, Madsen & Stevens 2016) tuo esille seikan, että maahanmuuttajaoppilaiden määrällä tietyssä koulussa ei ole niin suurta merkitystä kiusaamista vähentävänä tekijänä kuin sillä, että luokassa ja koulussa vallitsee vahva luokkakavereiden välinen tuki. Mitä voimakkaampaa tuki on luokkakavereiden kesken, sitä paremmin se ehkäisee fyysistä tappelua, kiusaamista ja kiusaamisen uhriksi joutumista. Oppilaiden tuki toisilleen vähentää myös yleistä kilpailuhenkeä, aggressiota ja luokan jakautumista.

Kirjoittajat kertoivat ***perheestä*** ja sen roolista elämässään jonkin verran. Perheen kanssa elettiin arkea, järjesteltiin uutta kotia, ja perheessä oli mahdollista jakaa päivän kuulumisia. Vanhemmat olivat myös ylpeitä lapsensa koulumenestyksestä Suomessa. *Minun vanhemmat ovat tosi ylpeitä musta, että mulla menee niin hyvin koulussa ja että olen saanut kavereita*.

Perhe on keskeinen resurssien lähde jäsenilleen. Perheen tarjoamia resursseja ovat muun muassa taloudelliset ja sosiaaliset voimavarat, vanhemmuus ja kulttuurinen tieto. Perheet merkitsevät myös läheisyyttä ja sosiaalisten suhteiden verkostoa jäsenilleen. Perhetaustalla on merkitystä lasten ja nuorten toimintamahdollisuuksiin myöhemmin elämässä. (Peltola 2010.) Maahanmuuttajavanhempien arvostus koulua ja kouluttautumista kohtaan on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Kilpi 2010). Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret antavat suuren merkityksen perheelleen ja sen tuelle. Perheen antama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki sekä vanhempien koulutusta arvostava asenne ja rohkaisu koetaan voimakkaasti koulutyötä edistävinä. (Peltola 2010; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.)

Josin tarinoissa **oppiminen** ja **suomen kielen haasteet** näyttäytyivät usein rinnakkaisina asioina. Suomen kieli koettiin aluksi haasteellisena ja oppimista hidastavana tekijänä, mutta siihen myös saatiin apua opettajalta ja koulusta. Valmistava opetus ja S2-opetus auttoivat suomen kielen haasteissa eteenpäin. Tarinoissa kirjoitettiin myös siitä, että omalla ahkeruudella ja läksyjen säännöllisellä tekemisellä koettiin olevan myönteinen vaikutus koulussa hyvin oppimiselle.

> *He needs to learn new topics in every classes with different types of words in Finnish, like chemistry and history. Even though they both are in Finnish, but there are some words that you can only use or only make sense in each classes. Josi have to study harder than the regular Finnish student, because of his Finnish language ability.*

Suomessa maahanmuuttajille suunnatun kielikoulutuksen tavoitteena on antaa koulutettaville tasavertainen kielellinen asema yhteiskunnan jäseninä. Toiminnallinen kaksikielisyys tavoitteena esimerkiksi peruskoulun ja lukion kielenopetuksessa tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajalle taataan mahdollisuus myös oman äidinkielen ja kulttuurin ylläpitoon. (Latomaa, Pöyhönen, Suni

& Tarnanen 2013.) Valmistava opetus on tarkoitettu juuri maahan saapuneiden lasten ja nuorten koulutukseksi, jonka aikana suomen kieltä opiskellaan noin vuoden ajan. Valmistavan opetuksen avulla pyritään mahdollistamaan maahanmuuttajaoppilaiden siirtyminen suomenkieliseen opetukseen eri oppiaineissa. Suomi toisena kielenä (S2-opetus) jatkaa valmistavan opetuksen jälkeen suomen kielen opetuksen tukemista maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyissä. Oppilaille pyritään myös järjestämään mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltään. (Latomaa & Suni 2010.) Monikulttuurisessa ja -kielisessä kontekstissa tarvitaan oppiainerajat ylittävää kielten opetusta. Kieli tulisi ajatella oppimisen välineenä, ei vain sen kohteena. (Latomaa ym. 2013.) Maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat kouluympäristössään monikielisiä tekstitaitoja. Tarpeet kielten oppimiselle vaihtelevat, ja tulevaisuudessa kielikoulutus tulisi rakentua suomen kielen, eri äidinkielten ja vieraiden kielten muodostamalle kokonaisuudelle. (Latomaa & Suni 2010.)

Levin tyyppitarina (n=25), sinnikkään selviytyjän koulupäivä

> *Levillä on ollut vaikeaa koulussa ja hänellä ei ole koulussa ystäviä. Suomen kieli on vaikeaa Leville, josta on ollut vaikeaa hänelle koulussa. Mutta hän vielä tottuu siihen ja kaikki saa yrittää aina, vaikka epäonnistuu joskus se on okei vaikka ei joskus onnistu vaikka olisi mennyt pilalle niin yrittää uudelleen. Levillä vielä joskus onnistuu joku päivä hän oppii niin kuin kaikki muut ja hän saa ystäviä vielä.*

Levin koulupäivästä kirjoittaneiden teksteissä toistui merkillepantava käänne: Levin ystävystymiseen ja oppimiseen liittyvät alkuhankaluudet kääntyivät tarinoiden kuluessa Josin tarinoiksi. Vaikka ystävystyminen koulukavereihin ja oppiminen koettiin aluksi haasteelliseksi, sinnikkyyden avulla ystävien saaminen ja oppiminen kuitenkin onnistui aikaa myöten.

Myös Levin kehyskertomuksesta kirjoittaneiden tarinoissa s**osiaalisten suhteiden** kerrottiin olevan merkityksellisiä. ***Ystävystyminen koulukavereihin*** ei aina ollut helppoa, ja se vaati sinnikkyyttä ja rohkeutta maahanmuuttajaoppilaalta. Merkillepantavaa tarinoissa kuitenkin oli, että oppilasjoukosta onneksi tuntui löytyvän myös niitä, jotka olivat aloitteellisia uutta kouluun tulevaa oppilasta kohtaan.

Levi lähti kouluun kello kahdeksan. Hän oli päättänyt hankkia ystäviä. Hän oli itsevarma. Aamulla luokassa hän näki ihmisten juttelevan, ja päätti mennä mukaan. Kukaan ei halunnut olla Levin kanssa, ja hänelle tuli siitä paha mieli. Kuitenkin oli yksi joka meni juttelemaan Leville. Pikku hiljaa, viikkojen kuluessa heistä tuli parhaita kavereita, ja he auttoivat toisiansa läksyissä, ja lukivat yhdessä kokeisiin. Muukin luokka alkoi hyväksyä Levin, ja pian hän sai lisää kavereita. Opettaja antoi Leville tukiopetusta, jotta hän oppisi paremmin. Vaikka Levi on erivärinen ja käyttää erilaisia vaatteita, hän on aivan samanlainen kuin muutkin luokassa. Hän tajusi, että siinä ei ole mitään vaaraa minkälainen hän on. Kaikki on saman-arvoisia. Aamuisin hän kävelee ystäviensä kanssa kouluun, ja tykkää käydä koulua.

Vertaissuhteiden suuri merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle pohjaa ainakin kolmeen seikkaan. Vertaissuhteissa osapuolet ovat tasavertaisia. Vertaissuhteissa eivät ole osallisina aikuiset. Vastavuoroisuus on tärkeää lasten ja nuorten vertaissuhteille, niiden muodostumiselle ja pysyvyydelle. (Hartup 2011, 16.) Koulussa viihtymiseen vaikuttavat oppilaan kiinnittyminen luokan yhteisöön, oikeudenmukainen ja tasavertainen kohtelu sekä turvallisuuden ja luottamuksen kokeminen. Kannustava ja myönteinen palaute on myös tärkeää. Positiivisten kokemusten kautta oppilas kokee selviytyvänsä eri oppiaineissa, mikä taas ruokkii sisäistä motivaatiota ja kiinnostusta opittavia asioita ja eri oppiaineita kohtaan. Koulumotivaatio lisää sisäistä nautintoa ja hallinnan ja pätevyyden tuntemuksia oppilaassa. (Juvonen 2008, 76.)

Levin tarinoissa ystävät auttoivat uutta oppilasta kouluun liittyvissä asioissa. Ystävien kanssa myös haluttiin puhua ja harjoitella suomen kieltä ja viettää vapaa-aikaa. ***Opettajan rooli*** maahanmuuttajaoppilaan apuna varsinkin koulu-uran alussa tuntui merkitykselliseltä. Opettaja auttoi, kun ei vielä tullut toimeen suomen kielellä eri oppiaineiden tunneilla. Opettajan kanssa pystyi myös juttelemaan, jos ei vielä ollut saanut uusia ystäviä koulussa. Opettajaa kuunneltiin ja tämän apuun luotettiin.

En osannut silloin vielä puhua suomea hyvin. Ensimmäinen tunti oli matikkaa, joka oli helppoa, koska siinä oli vaan numeroita. Toinen tunti oli vaikeampi. Meillä oli historiaa. Ymmärsin mitä kirjassa oli kirjoitettu, koska olin opiskellut yhen vuodnen suomea valmistavalla luokalla, mutta puhuminen oli vielä vaikeaa. Meidän piti keskustella keskiajasta. Minä puhuin opettajan kanssa, koska silloin oli helpompi.

Opettajan oppilasta kohtaan tuntemalla ja osoittamalla emotionaalisella tuella, kiinnostuksella oppilaan kehitystä kohtaan, kyvyllä nähdä ja ymmärtää asioita oppilaan näkökulmasta ja oikeudenmukaisella ja tasapuolisella oppilaiden kohtelulla on todettu olevan suuri merkitys opettaja-oppilassuhteen myönteiselle emotionaaliselle kehittymiselle. (Ulmanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016.) Vaikka vanhemmat kannustavat lapsiaan maahanmuuttajaperheissä, ja lapset ja nuoret kokevat kannustuksen merkittäväksi voimavarakseen, on vanhempien tuki käytännön tasolla rajallista. Vanhempien puutteellinen kielitaito ja vaillinaiset tiedot maamme koulutusjärjestelmästä rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan opastaa ja tukea nuoriaan koulutuksen poluilla. Maahanmuuttajalapset ja -nuoret saavat tukea koulutukseen liittyvissä kysymyksissään sisaruksiltaan, vertaisiltaan koulussa sekä koulun tukijärjestelmistä. (Peltola 2010.)

Levin tarinoissa kerrottiin myös erilaisten **oppiaineiden** merkityksestä koulupäivän kulkuun. Oppiaineet kuten suomen kieli ja historia koettiin haastavina ja vaikeina. Onnistumisen iloa, suomen kielen oppimista eri oppiainekonteksteissa ja englannin kielen apua taas pystyttiin tuntemaan esimerkiksi englannin kielen ja eri taito- ja taideaineiden tunneilla.

> *olen halunnut paljon suomalaisia kavereita että voisin opia suomen kieltä. Koulussa on hankalaa tajuta. Open opiskelu paljon Suomea yleensä tuneilla me leikimme, kirjoitamme ja harjotelemma erilaisilla tavoilla. Minun päivään kuuluu myös matematiika, englanti, liikunta ja kotitalouta. Käymme läpi erilaissia asioita millä avulla opin puhummaan suomen kieltä ja ymmärtämääm mitä kaikki puhuvat.*

Taito-taideaineet ovat tärkeitä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa, koska niissä voidaan kommunikoida puheen ohella myös nonverbaalisti. Omien rajojen tunnistaminen ja etsiminen myös auttaa kehittyvää nuorta parantamaan omia valmiuksiaan toistuvan harjoittelun avulla. Nuoren pitkäjänteisyys kasvaa, kun hän huomaa taitojensa karttuvan harjoittelun kautta. Tämä havainto pätee niin kuvataiteessa, musiikissa, käsityössä kuin liikunnassakin. (Juvonen 2008, 78–90.)

Josin ja Levin kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa toistuivat pitkälti samat teemat. Eläytymismenetelmälle ominainen kehyskertomus-

ten variointi ei siis muuttanut kirjoitettujen tarinoiden sisältöjä mainittavasti. Kuitenkin tarinat erosivat kehyskertomuksittain niin, että Josin orientaation mukaan kirjoittaneet kertoivat enemmän koulupäiviensä jäsentyneestä kulusta. Levin orientaation mukaan kirjoittaneet taas kertoivat enemmän siitä, miten tärkeää on olla sinnikäs ja mennä eteenpäin haasteista huolimatta.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ystävyyssuhteita ja näiden suhteiden vaikutusta oppimiseen. Sekä Josin että Levin koulupäivistä kirjoitetuissa tarinoissa maahanmuuttajaoppilaiden sosiaaliset suhteet koettiin merkityksellisiksi. Tuloksista ilmeni, että maahanmuuttajaoppilailla on paljon ystävyyssuhteita vertaistensa kanssa. Toisaalta tulokset kertoivat, että maahanmuuttajaoppilaat myös kokevat kiusaamista, nimittelyä ja huutelua ikätovereiltaan. Merkityksellistä kuitenkin oli, että sosiaalisista vastoinkäymisistä ja koulunkäynnin alkuhankaluuksista huolimatta maahanmuuttajaoppilaat uskovat omaan tulevaisuuteensa ja selviytymiseensä uudessa ympäristössään ja kotimaassaan. Tarinoissa kerrottiin, että koulunkäynti koettiin välillä haastavaksi. Erityisesti suomen kieli ja sen oppiminen teetti aluksi työtä, mutta siihenkin oppilaat kokivat saavansa apua ja tukea. Myös opettajan antama tuki oli maahanmuuttajaoppilaille tärkeää.

Tulokset kertovat samaa kuin aiemmat tutkimukset siitä, että maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiin ja sopeutumiseen uuteen kotimaahan vaikuttavat monet tekijät samanaikaisesti. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kiinnittyminen uuden tulomaansa yhteiskuntaan ja elämään on moniulotteinen prosessi, johon liittyvät uusi asuinympäristö, koulutus, vanhempien työ ja tulot, nuoren identiteetin muodostus ja sosiaaliset suhteet. Ympäristön sosiaalinen hyväksyntä ja tunne kuulumisesta ryhmään tai ryhmän ulkopuolelle jääminen vaikuttavat olennaisesti nuoren identiteetin kehitykseen. (Talib & Lipponen 2008; Teräs ym. 2010; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.) Pakolaiseksi joutuneiden ja turvapaikkaa hakevien lasten ja perheiden kokemukset voivat olla hyvinkin rankkoja. Uuteen maahan ja kulttuuriin sopeutuminen on raskas kokemus lapselle tai nuorelle. Pakolais- ja turvapaikanhakijalapsilla on usein

myös pelkoa ja epäselvyyttä vanhan kotimaansa tilanteesta ja sinne jääneiden sukulaisten kohtaloista. Turvapaikanhakijoina Suomeen saapuvat lapset ovat kuitenkin uskomattoman vahvoja. He haaveilevat hyvin samanlaisista asioista kuin suomalaiset vertaisensa. Unelmat toteutuvat parhaiten, jos he saavat ympäristön ja yhteiskunnan vahvan ja rohkaisevan tuen ja mahdollisuuden käydä koulua ja hankkia ammatin. (Mustonen 2010.)

Sekä Josin että Levin kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa tuli esiin maahanmuuttajaoppilaiden ahkeruus, tunnollisuus, sinnikkyys ja arvostus koulutyötä kohtaan. Myös maahanmuuttajaoppilaiden perheiden arvostus koulua kohtaan oli luettavissa tarinoista. Aiemmat tutkimukset niin Suomessa kuin muissakin maissa ovat kuitenkin nostaneet esiin, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla saattaa olla vaikeuksia jatkokouluttautumisessa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taidot matematiikassa, lukemissa ja luonnontieteissä ovat 15 vuoden iässä heikommat kuin heidän samanikäisten suomalaisten vertaistensa taidot. Eroja eivät selitä vakioidut oppilaan taustatekijät, kuten sukupuoli, luokka-aste, sosioekonominen tausta, kotona puhuttu kieli ja maahantuloikä. Selittävänä tekijänä erolle on esitetty oppilaiden erilaista kohtelua ja yhteiskunnan rakenteellisia esteitä, joita maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat koulupolullaan. (Lenkeit, Caro & Strand 2015.) Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on suurempi riski keskeyttää koulunkäyntinsä varhaisemmalla iällä kuin heidän suomalaisilla ikätovereillaan. Syynä keskeytykselle on useimmiten ollut halu hakeutua työelämään tai perheeseen liittyvät syyt. Myös maahanmuuttajataustaisten nuorten keskuudessa koulutus näyttää periytyvän aivan kuten suomalaistaustaistenkin nuorten kohdalla. Maahanmuuttajataustaisten nuorten vanhemmat ovat useammin suorittaneet vain perustason koulutuksen, joten tämä lisää heidän riskiään koulun varhaiselle keskeytykselle. Koska tulevaisuudessa voi olla vaikeaa saada työtä ilman perustasoa korkeampaa koulutusta, tulisi maahanmuuttajataustaisten nuorten keskeyttämisen riskiin kiinnittää erityisesti huomiota. (Larja, Sutela & Witting 2015.)

Niin Josin kuin Levinkin kehyskertomusten johdattelemina kirjoitetuissa tarinoissa suomen kielen haasteista kerrottiin paljon. Kummankin kehyskertomuksen tarinoissa myös kirjoitettiin muista kouluaineista (matematiikka,

liikunta, kotitalous) ja niiden sujumisesta. Tuloksista voi päätellä, että sellaiset koulun oppiaineet, joissa kielen ymmärtäminen ei ole este tai hidaste oppimiselle, tuottavat onnistumisen kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan koulu-uran alussa. Matematiikka ja taito- ja taideaineet tuntuivat mielekkäiltä. Taito- ja taideaineet mahdollistavat omien valintojen ja ratkaisujen tekemisen ja tunteen oman työn hallinnasta. Tämä taas lisää opiskelumotivaatiota ja auttaa luomaan myönteisiä opiskelustrategioita. Taito- ja taideaineet auttavat havaitsemaan erilaisuutta, erilaisia näkökulmia ja ratkaisumalleja. Näin ne voivat samalla lisätä erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä. (Juvonen 2008, 78–90.)

Tutkimuksen tarinat kirjoitettiin kolmannessa persoonassa, Josin tai Levin kuvitteellisen kehyskertomuksen johdattelemina. Tutkimusjoukoksi valittiin maahanmuuttajataustaisia oppilaita, koska heillä on todennäköisimmin henkilökohtaista kokemusta kehyskertomuksissa kuvatuista tilanteista ja he pystyivät siten helpommin eläytymään annettuihin tilanteisiin. Vaikka eläytymismenetelmävastauksista ei voidakaan suoraan tehdä tulkintoja vastaajien omista kokemuksista, voidaan kuitenkin nähdä, että kirjoittajien kokemusmaailma heijastuu heidän vastauksissaan, ja siten tutkimustulokset välittävät arvokasta tietoa maahanmuuttajaoppilaiden elämästä ja koulunkäynnistä uudessa kotimaassa sekä antavat äänen maahanmuuttajaoppilaiden tunnoille ja ajatuksille. Vaikka tarina-aineisto oli suppeahko, oli siitä myös löydettävissä toistuvia elementtejä, joka puoltaa osaltaan tarinoiden kokemuksellisuutta ja todenmukaisuutta. Tulokset ovat myös linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, mikä vahvistaa niiden luotettavuutta ja merkityksellisyyttä.

Maailmamme muuttuu yhä heterogeenisemmäksi, monikulttuurisemmaksi ja liikkuvammaksi. Tulevaisuudessa lapset ja nuoret voivat hyötyä tästä kehityksestä. Toisaalta ennakkoluulot ja stereotypiat saattavat ”nostaa päätään”. Aikuisten onkin huolehdittava, että koulujen oppimisympäristöt ovat sellaisia, että lapsilla ja nuorilla eri kulttuureista ja etnisistä taustoista on mahdollisuus kohdata toisensa ja oppia toisiltaan. Vielä tiedetään vasta vähän, miten erilainen etninen tai kulttuurillinen tausta vaikuttaa lasten vertaissuhteiden muotoutumiseen. Tutkimusta lasten vertaissuhteiden synnystä ja kehittymisestä eri kulttuuritaustoista tulevien kesken tarvitaan lisää. (Killen,

Rutland & Jampol 2011.) Kaikilla oppilailla tulisi olla samanarvoiset mahdollisuudet oppia. Opetuksen pitäisi rakentua ajatukselle, että tieto on aina sosiaalisesti rakentunutta. Opetuksessa tulisikin Banksin (2008) mukaan korostaa kaikkien kulttuurien yhteisiä teemoja; oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, vapautta, rauhaa, empatiaa ja hyvän tekemistä. Koulussa tulisi pyrkiä luomaan monipuolisia oppimis- ja kohtaamistilanteita erilaisista kulttuureista tuleville lapsille ja nuorille. Lapset, jotka jo varhaisessa vaiheessa elämäänsä pääsevät tutustumaan muiden kulttuurien vertaisiinsa, ovat aikuisina suvaitsevaisempia muiden kulttuurien edustajia kohtaan. (Banks 2008.)

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin verrattain pienen maahanmuuttajaoppilasjoukon kokemuksia ja ajatuksia heidän suhteistaan vertaisiinsa. Tutkimustulokset antoivat myös merkityksellistä tietoa maahanmuuttajaoppilaan koulupäivistä ja niihin liittyvistä onnistumisen tuntemuksista, kuin myös haasteista. Tutkimusmenetelmänä käytetyllä eläytymismenetelmällä voidaan kerätä tarinoiden avulla arvokasta tietoa erilaisista inhimillisen elämän ilmiöistä ja ihmisten ajatuksista. Vaikka maahanmuuttajalapsia ja -nuoria ja heidän kokemuksiaan on maailmalla tutkittu melko laajasti, on Suomessa tutkimus heidän osaltaan vielä melko vähäistä. Uutta tutkimusta tarvitaan niin maahanmuuttajaoppilaiden kuin heidän suomalaisten vertaistensakin yhteisistä kokemuksista ja kohtaamisista suomalaisen koulun ja oppimisen kontekstissa. Tunnistaako koulujärjestelmämme maahanmuuttajaoppilaiden erilaisia tuen tarpeita? Miten kouluissa opitaan konkreettisesti maahanmuuttajaoppilaiden edustamasta kulttuurien kirjon rikkaudesta ja hyödynnetään heidän kokemuksiaan? Vaikka maahanmuuttajat ovat Suomessa keskittyneet asumaan suuriin kaupunkeihin ja eteläiseen Suomeen, monikulttuurisuus aiheena ja tulevaisuuden ilmiönä koskettaa jokaista peruskoululaista ja mediaa seuraavaa kansalaista. (Harinen & Ronkainen 2010, 287.)

Tulokset osoittavat, että ystävyys- ja vertaissuhteilla on merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden elämälle ja koulunkäynnille. Myös heidän oppimistaan tukevat koulutusratkaisut auttavat näitä lapsia ja nuoria koulunkäyntiin liittyvissä alun haasteissa. Tämä tutkimus kertoo, että maahanmuuttajaoppilaat näkevät melko usein ystävyyssuhteensa ja koulunkäyntinsä – erilaisista haasteista huolimatta – positiivisena ja mielekkäänä asiana.

Lähteet

Banks, J. A. 2008. An Introduction to Multicultural Education. Boston: Pearson.

Berndt, T.J. & McCandless, M.A. 2011. Methods for investigating children's relationships with friends. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups. New York: The Guildford Press, 63–81.

Bukowski, W.M., Motzoi, C. & Meyer, F. 2011. Friendships as process, function and outcome. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups. New York: The Guildford Press, 217–231.

Fabes, R.A., Martin, C.L. & Hanish, L.D. 2011. Children's behaviors and interactions with peers. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups. New York: The Guildford Press, 45–62.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota. Tampere: Tampere University Press.

Graham, S., Taylor, A.Z. & Ho, A.Y. 2011. Race and ethnicity in peer relations research. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups. New York: The Guildford Press, 394–413.

Harinen, P. & Ronkainen, J. 2010. "Uusi tuuli puhaltaa, painaa pilviin juuret." Monikulttuuriset nuoret ja kulttuurisen erilaisuuden puolustus. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 273–290.

Hartup, W. 2011. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups. New York: The Guildford Press, 3–19.

Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. 2006. Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. Psychological Science 17, 393–400.

Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 75–95.

Killen, M., Rutland, A. & Jampol N S. 2011. Social exclusion in childhood and adolescence. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups. New York: The Guildford Press, 249–266.

Kilpi, E. 2010. The Education of Children of Immigrants in Finland. Oxford University. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.696.1088&rep=rep1&type=pdf. (Luettu 11.10.2017.)

Kim, H. Y. & Suàrez-Orozco, C. 2015. The Language of learning. The academic engagement of Newcomer Immigrant Youth. Journal of Research on Adolescence 25 (2), 229–245.

Kivijärvi, A. 2015. Etnisyyden merkityksiä nuorten vertaissuhteissa. Tutkimus maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten kohtaamisista nuorisotyön kentillä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. NMI-bulletin 23 (3), 13–31.

Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 151–174.

Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.

Larja, L., Sutela, H. & Witting, M. 2015. Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin. Helsinki: Tilastokeskus. http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_001.html. (Luettu 12.10.2017.)

Lenkeit, J., Caro, D.H. & Strand, S. 2015. Tackling the remaining attainment gap between students with and without immigrant background: an investigation into the equivalence of SES constructs. Educational Research and Evaluation 21 (1), 60–83.

Mustonen, H. 2010. Kun on pakko lähteä – näkökulmia lapsipakolaisuuteen. Teoksessa I. Marttinen (toim.) Tarinoita ja artikkeleita maahanmuutosta. Kotona Suomessa. Yhteiset lapsemme ry, 15–17.

Olweus, D. 1994. Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. Journal of Child Psychology and psychiatry and allied disciplines 35 (7), 1171–1190.

Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 66–83.

Piaget, J. 1975. The moral judgement of the child. London: Routledge.

Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino, 9–15.

Rubin, K.H., Bowker, J.C. & Kennedy, A.E. 2011. Avoiding and withdrawing from the peer group. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 303–321

Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Talib, M. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.

Teräs, M., Lasonen, J. & Sannio, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 85–109.

Tilastokeskus. 2016. Maahanmuuttajat väestössä. http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa. (Luettu 13.12.2016.)

Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. Students' experiences of the development of emotional engagement. International Journal of Educational Research 79, 86–96.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Walsh, S., DeClercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C., Madsen, K. & Stevens, G. 2016. The Relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement in physical fighting and bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. Journal of Youth and Adolescence 45 (1), 1–16.

Wentzel, K. 2011. Peers and academic functioning at school. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 531–547.

Kielitaito – avain moneen lukkoon

Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä

Sanna Karayilan & Anna Wallin & Raisa Harju-Autti & Jari Eskola

Johdanto

Ihmisten liikkuvuus on lisääntynyt useista eri syistä maailmanlaajuisella tasolla. YK:n arvion mukaan vuonna 2015 oman synnyinmaansa ulkopuolella eli noin 244 miljoonaa ihmistä (UN 2017). Suomessa ulkomaalaistaustaisen väestön osuus on kasvanut 0,8 prosentista 6,2 prosenttiin vuosina 1990–2015 (Tilastokeskus 2017). Kotoutumiseen tarvittavat resurssit ja kotouttamiselle asetetut vaatimukset ovatkin muuttuneet vuosien saatossa tulijamäärien kasvaessa. Ensimmäisten muutaman sadan hengen erinä hallitusti Suomeen saapuneiden chileläisten ja vietnamilaisten pakolaisten (Railo 2012, 425–426) kotoutumisprosessi on varmasti eronnut suuresti nykypäivän kotoutujien kokemuksista. Kotoutujien määrällisen kasvun lisäksi tulijoiden joukko on yhä heterogeenisempää; kotoutettavien koulutukselliset, tiedolliset, taidolliset, etniset ja uskonnolliset taustat ovat yhä monimuotoisempia, minkä lisäksi osa tulijoista on saattanut joutua käymään läpi hyvinkin traumaattisia kokemuksia. (Tiilikainen 2007.)

Tulijoiden heterogeenisuudesta huolimatta hyvän kotoutumisen määritelmät ja vaatimukset kuvataan suhteellisen samankaltaisina lähteestä riippumatta. Useimmiten korostetaan kielitaidon, työllistymisen tai muun aktivoitumisen, sekä sosiaalisten verkostojen tärkeyttä. (Esim. Laki kotoutumisen edistämisestä 2017; Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 493/1999; Opetushallitus 2017; Alitolppa-Niitamo,

Fågel & Säävälä 2013.) Tästä yksimielisyydestä huolimatta kotoutumisessa kohdataan usein haasteita. Valitettavan usein hyvän kotoutumisen tärkeys paljastuukin vasta epäonnistuneita integraatioprosesseja tarkasteltaessa. Epäonnistunut kotoutuminen on aina yksilöllinen tragedia, mutta sillä on usein myös yksilöä laajempia yhteiskunnallisia vaikutuksia. Esimerkiksi Ranskassa on koettu muslimien rajuja mielenilmauksia, ja Saksaan aiemmin saapuneet turkkilaiset maahanmuuttajat ovat jääneet kielitaidottomina yhteiskunnan ulkopuolelle. (Ks. esim. Borchard 2012; Wihtol de Wende 2012.)

Maahanmuuton tärkein motiivi on usein henkilökohtainen: tavoitteena on parantaa tulijan elämäntilannetta sosiaalisesti, taloudellisesti tai turvallisuustilanteen osalta. Näistä motiiveista huolimatta suuri osa tulijoista kohtaa haasteita kahden tai useamman kulttuurin yhdistämisessä. (Sam & Berry 2006, 2; Schubert 2013, 64.) Tulijoiden yksilölliset, sosioekonomiset ja psykologiset tekijät (Schubert 2013, 64) sekä se, kuinka kulttuurien yhdistäminen onnistuu, vaikuttavat kotoutumisen onnistumiseen. Kulttuurien kohtaamisesta johtuvia muutoksia kutsutaan *akkulturaatioksi*. Muutoksia voi tapahtua vain vuorovaikutuksen toisessa osapuolessa, mutta yleistä on, että kohtaamiset vaikuttavat jollain tasolla molempiin osapuoliin. (Sam & Berry 2006.) Henkilön omaksuma *akkulturaatioasenne* kuvastaa puolestaan sitä, kuinka hän suhtautuu kahden (tai useamman) kulttuurin kanssa elämiseen (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki 1989). Akkulturaatioasenteen vaikutukset näkyvät siinä, missä määrin yksilö haluaa pitäytyä omassa, aikaisemmassa identiteetissään ja kulttuurissaan, ja kuinka paljon hän on valmis olemaan kontaktissa valtaväestön kanssa, ja omaksumaan heidän tapojaan (Berry 2006, 33–38).

Kulttuuriset sopeutumisprosessit jaotellaan neljään erilaiseen akkulturaatiostrategiaan: assimilaatioon, integraatioon, separaatioon ja marginalisaatioon. *Assimilaatiostrategian* omaksunut henkilö haluaa sulautua valtaväestöön, ja häivyttää alkuperäisen kulttuurinsa, kun taas *integraatiossa* tulija yhdistää uutta ja vanhaa kulttuuria tasavertaisesti. *Separaatiossa* henkilö pitäytyy tiukasti omassa kulttuurissaan, ja vastustaa uuden kulttuurin omaksumista. *Marginalisaatiossa* tulija ei koe omakseen sen paremmin omaa, kuin valtaväestönkään kulttuuria, ja saattaa tämän vuoksi olla vaarassa jäädä kokonaan vallitsevan järjestelmän ulkopuolelle. (Berry 1984, 2006, 33–38.) Riippumatta

tulijan ”valitsemasta” strategiasta, kulttuurien yhdistämisen onnistumisella tai epäonnistumisella on aina vaikutuksensa myös kotoutumiseen (Liebkind 1994, 25–29; Sam & Berry 2006).

Akkulturaatiostrategiat voidaan tunnistaa myös eri maiden *kotouttamispolitiikoista*. Esimerkiksi Ranskassa kotouttamisessa on suosittu assimilaatiota (ks. Liebkind 1988), eli sulauttamispolitiikkaa, kun taas Britanniassa, Ruotsissa ja Suomessa kotouttaminen on perustunut multikulturalismin, eli integraation periaatteelle. Kotouttamispolitiikat elävät myös kaiken aikaa ajassa, ja maiden sisäisen politiikan suuntaviivat saattavat ajoittain muuttua. Euroopassa on viime vuosina alettu kritisoida yhä enemmän multikulttuurista politiikkaa, ja korostaa maahanmuuttajien valtakulttuuriin sopeutumisen tärkeyttä. (Saukkonen 2013b, 81–90.) Suomalainen kotouttamispolitiikka on suhteellisen lyhyestä maahanmuuton historiastaan huolimatta muotoutunut intergraatiostrategiaa kannattavaksi, ja maahanmuuttajien oman kulttuurin ylläpitoa tukevaksi – ainakin puheen tasolla (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010; Opetushallitus 2017; Saukkonen 2013a; Uskonnonvapauslaki 453/2003). Vaikka suomalaisesta maahanmuutosta käytävää keskustelua leimaa usein stereotyyppinen ajattelu maahanmuuttajista vain kouluttamattomina pakolaisina (Railo 2012, 443), voidaan Suomi lukea yhdeksi vähemmistöihin, ja niiden kulttuurisiin oikeuksiin myönteisimmin suhtautuvaksi, multikulttuurista politiikkaa harjoittavaksi maaksi Euroopassa MCP, Multiculturalism Policy index:n perusteella (Saukkonen 2013a, 116–119).

Ilmiönä siirtolaisuus ei ole uusi. Ihmiset ovat muuttaneet eri syistä maasta toiseen kautta ihmiskunnan historian (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 23; Oudenhoven 2006, 163; Sam & Berry 2006, 1), ja myös tutkimusta siirtolaisista ja heidän kotoutumisestaan on tehty maailmanlaajuisesti paljon. Integraatiota voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, kuten taloudellisesta, sosiaalisesta ja terveydellisestä. Kotoutumisen astetta ja onnistumista voidaan mitata tai määrittää monilla erilaisilla muuttujilla tai niiden yhdistelmillä, kuten työllisyyden, tulojen, kielitaidon, terveyden, ihmis- ja perhesuhteiden, etnisten ryhmien rajat ylittävien suhteiden, kansallisuuden ja äänestysaktiivisuuden perusteella. (Doerschler & Jackson 2010; Ersanilli & Koopmans 2010; Yaya 2016, 696.)

Siirtolaisuuden syyt ja siirtolaisiksi päätyvien ihmisten taustat muuttuvat kuitenkin kaiken aikaa, kuten myös vastaanottavien maiden tilanteet. 1970- ja 1980-luvuilla olosuhteet Suomessa, sekä tänne saapuvien maahanmuuttajien tilanteet ja määrät olivat aivan toisenlaiset kuin nykypäivänä. (Pitkänen, Kalekin-Fishman & Verma 2002, 56; Railo 2012.) Tästä syystä uudelle, aiheeseen liittyvälle tutkimustiedolle on jatkuvasti tarvetta, jotta sekä tulijat että vastaanottavat yhteisöt hyötyisivät mahdollisimman paljon toisistaan, ja toisaalta aiheuttaisivat mahdollisimman vähän ongelmia toisilleen.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna maahanmuuttajien kotoutumisen tutkiminen on tärkeää, koska maahanmuuttajien asema Suomen työmarkkinoilla on osoittautunut epävakaaksi vielä useammankin vuoden oleskelun jälkeen. Lisäksi maahanmuuttajien työttömyysaste on pysynyt kantaväestöä korkeampana taloudellisesta tilanteesta riippumatta. Vaikuttaa siltä, että niin Suomessa kuin monessa muussakin jälkiteollisessa maassa maahanmuuttajat ovat taloudellinen puskuri, jota voidaan käyttää tasaamaan työvoiman tarvetta taloudellisissa muutoksissa. (Forsander 2003.) Tosin eräs maahanmuuttajien työllisyyslukuihin vaikuttava tekijä, naisten alhainen työllisyys, jää usein vähemmälle huomiolle. Vuonna 2014 tehdyn tutkimuksen (Nieminen, Sutela & Hannula 2015) mukaan ulkomaalaistaustaisten miesten työllisyysluvut olivat vain muutaman prosenttiyksikön heikompia kuin suomalaisten, kun taas ulkomaalaistaustaisten naisten luvut eroavat suomalaisista 17 %. Ulkomaalaistaustaisten naisten alhaisiin työllisyyslukuihin on katsottu vaikuttavan heidän huomattavan aikainen perheellistymisensä. Eräänä syynä maahanmuuttajien hankaluuksiin suomalaisilla työmarkkinoilla on myös nähty suhteellisen myöhään, vasta 1990-luvulla, tapahtunut käänne maahanmuuton lisääntymisessä. Ennen 1990-lukua Suomesta lähti enemmän työvoimaa ulkomaille kuin päinvastoin. Historiamme alhaisen maahanmuuton maana on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, että maahanmuuttajat on työmarkkinoilla koettu ennemminkin taakkana kuin resurssina. (Forsander 2003; Railo 2012.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella maahanmuuttajien käsityksiä siitä, millaiset tekijät ovat yhteydessä kotoutumisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Tutkimuksen taustalla on kysymys siitä, miksi kotoutumi-

sen suhteellisen yksiselitteisistä, ja eri osapuolten samansuuntaisesti määrittelemistä tavoitteista ja vaatimuksista huolimatta kotoutumisessa kohdataan niin usein haasteita. Tarkastelemalla kotoutumiseen liitettyjä merkityksiä ja käsityksiä, tutkimuksella pyritään avaamaan tulevia tutkimustarpeita, sekä kehittämään kotoutumisprosessia paremmin maahanmuuttajien tarpeita vastaavaksi.

Tutkimusaineisto, menetelmät ja analyysi

Tutkimusaineisto (N=123) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016 Tampereella ja Helsingissä kotoutumiskoulutuksissa ja kielikahviloissa, sekä sähköisellä lomakkeella maahanmuuttajien asioihin keskittyvien Facebook-sivustojen välityksellä. Vaikka kotoutumista ja maahanmuuttajia on tutkittu maailmanlaajuisesti paljonkin eri konteksteissa, eläytymismenetelmällä tehtyä maahanmuuttoon ja kotoutumiseen liittyvää tutkimusta ei juurikaan ole. Yleisesti ottaenkin eläytymismenetelmän käyttö tutkimuksessa on harvinaista Suomen ulkopuolella (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015). Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmä valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, koska kotoutumista ja siihen liitettäviä tekijöitä haluttiin tarkastella tarjoamalla vastaajille mahdollisuus käyttää vapaasti mielikuvitustaan, sekä ilmaista näkemyksiään, mielikuviaan ja kokemuksiaan ilman lomaketutkimuksen tai haastattelun strukturoitua rakennetta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita vastaajien näkemyksistä, ei niinkään henkilökohtaisista kokemuksista. Eläytymismenetelmän tarinallinen luonne, sekä eläytyminen kuvitteellisen henkilön kautta tarjosi vastaajille mahdollisuuden etäännyttää itsensä aiheesta niin halutessaan. Ilmaisu oli vapaata myös kasvokkaisen vuorovaikutustilanteen asettamasta paineesta, tai omien, mahdollisesti traumaattistenkin kokemusten tuomasta tunnelatauksesta. Eläytymismenetelmää kuvataan tarkemmin tämän teoksen menetelmäartikkelissa (Eskola ym. 2017).

Aineiston keräämisessä käytettiin kahta erilaista, niin sanottua positiivista (A) ja negatiivista (B) kehyskertomusvariaatiota, joissa muuttuvana tekijänä oli kotoutumisen onnistuminen ja epäonnistuminen. Taustatekijöinä vastaajilta kysyttiin tulosyytä ja maassa oleskeluaikaa. Kehyskertomukset tarjottiin vas-

taajille sekä suomen- että englanninkielisinä, ja vastaajat saivat itse päättää, kummalla kielellä vastaavat. Käytetyn kielen osalta vastaukset jakautuivat suhteellisen tasaisesti: kaikista vastauksista 69 oli suomeksi, ja 54 englanniksi. Kehyskertomukset pyrittiin muotoilemaan lyhyiksi ja selkeiksi kummallakin kielellä, jotta sekä kertomuksen sisällön ymmärtäminen, että vastaaminen olisi mahdollista myös puutteellisella kielitaidolla. Kertomuksen henkilö (Ujel) pyrittiin nimeämään mahdollisimman neutraalisti, jotta se ei herättäisi etnisyyteen tai sukupuoleen viittaavia mielikuvia. Kehyskertomukset olivat:

A) *Ujel on saapunut Suomeen vuosi sitten. Hänen kotoutumisensa on onnistunut hyvin. Kerro, mitä on tapahtunut.*
Ujel has arrived to Finland one year ago and the integration process has been successful. Tell what has happened.

B) *Ujel on saapunut Suomeen vuosi sitten. Hänen kotoutumisensa ei ole onnistunut. Kerro, mitä on tapahtunut.*
Ujel has arrived to Finland one year ago and the integration process has not been successful. Tell what has happened.

Kerätyt vastaukset erosivat huomattavasti pituutensa puolesta; lyhyimmät vastaukset olivat muutaman sanan mittaisia, pisimmät kahden A4-liuskan mittaisia. Aineisto litteroitiin ja kerättiin Excel-taulukkoon, missä aineistoa luokiteltiin ja analysoitiin. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä noin 30 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 11). Kerätystä kokonaismäärästä jätettiin analyysin ulkopuolelle 13 vastausta, jotka eivät vastanneet varsinaiseen kysymykseen, tai olivat muuten puutteellisia. Tarkemman analyysin piiriin jäi lopulta 110 vastausta (N=110).

Vastauksia kerättiin kahdeksasta eri paikasta ja sähköisellä kyselylomakkeella. Jokaiselle kyselypaikalle tai ryhmälle annettiin vastauksia koodatessa oma etuliite, minkä mukaan vastaukset olivat tarvittaessa identifioitavissa tiettyyn vastaajaryhmään. Etuliitteen perään lisättiin juokseva numerointi. Aineistoa lähdettiin analysoimaan aineistolähtöisen teemoittelun avulla ja pääteemat muodostettiin esiin nousevien aihealueiden mukaan. Vastauksissa esiintyneet kotoutumiseen liittyvät tekijät luokiteltiin kuuteen pääteemaan; kieli, työ, koulutus (tai muu aktiviteetti), ihmissuhde, byrokratia, muut (ks. taulukko 1). Aineistosta tehtiin vertailuja kahden eri kehyskertomuksen välil-

lä, eri kielisten kertomusten välillä, keräyspaikkojen ja vastaajaryhmien välillä, sekä vastaajien ilmoittamien taustamuuttujien (tulosyy, oleskeluaika) välillä.

Kielitaitoon ja työllistymiseen liittyvät osa-alueet olivat aineistosta helposti havaittavissa, ja viittauksia näihin oli määrällisesti eniten. Myös koulutukseen, ihmissuhteisiin, sekä byrokratiaan liittyviä mainintoja löytyi vastauksista paljon. Näiden viiden pääluokan lisäksi aineistosta löytyi paljon teemoja, jotka eivät muodostaneet yksinään suurempaa kokonaisuutta, tai keränneet suurta määrää viittauksia. Näitä aihealueita varten luotiin analyysiin luokka muut. Teemojen määrällisen esiintymisen kartoitusta vaikeutti tarinoiden monitulkintaisuus, sekä se, että sama asia saattoi esiintyä yhdessä vastauksessa useamman kerran, tai samassa vastauksessa sekä kotoutumista edistävänä, että estävänä tekijänä. Huomattavaa on, että sekä analyysi, että laskelmat ovat tutkijan konstruktiota, johon tutkimustehtävä, sekä tutkijan intressit vaikuttavat. Tarkkoja ohjeita laskelmille ei ole, vaan laskelmat voivat perustua tiettyjen sanojen tai termien esiintymistiheyteen, mihin oman haasteensa tuovat esimerkiksi synonyymit, kiertoilmaisut, ironia, sekä se, että sama sana voi esiintyä erilaisessa muodossa, yhteydessä tai merkityksessä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Taulukko 1. Aineiston pää- ja alateemat (A=kotoutumista edesauttava, B= kotoutumista estävä)

KIELI (103) A: 62 B: 41	**TYÖ** (75) A: 46 B: 29	**KOULUTUS** (50) A: 44 B: 6	**IHMISSUHDE** (40) A: 19 B: 21	**BYROKRATIA** (33) A: 15 B: 18	**MUUT** (41) A: 13 B: 28
Kielikurssi (42)	Saa töitä (15)	Pääsee opiskelemaan (17)	On verkostoja (19)	Byrokratia edesauttavana (11)	Pitkä odotus (9)
Kielitaidon kehittyminen (19)	Ei saa töitä (14)	Haluaa opiskella (6)	Ei verkostoja (12)	Byrokratia estävänä (15	Masennus, turhautuminen (5)
Puutteellinen kielitaito/ vaikea kieli (36)	Toivoo saavansa töitä/haluaa vaihtaa alaa (16)	Kotoutumiskoulutus, kulttuuri, työelämätieto (11)	Vaikeudet lähestyä suomalaisia (9)	Oleskelulupa (7) (sis. 3 on, 2 ei, 1 epävarma, 1 viisumi)	Henkilökohtainen ominaisuus (27) (sis. 13 positiivista, 14 negatiivista)
Kurssin, kotoutumissuunnitelman taso (6) (sis. 4 huono, 2 hyvä)	Kovat kielitaitovaatimukset työssä (9)	Koulutus kotimaassa (7) (sis. 4 hyvä, 3 riittämätön)			
	Aiempi työkokemus (10)	Rutiinia, merkitystä elämään (5)			
	Työharjoittelu (6) Epäoikeudenmukainen kohtelu (5)	Harrastus (4)			

Eläytymismenetelmällä kerätystä aineistosta oli tarkoitus etsiä eroja eri kertomusvariaatioiden vastausten väliltä, eli kartoittaa sitä, kuinka kertomuksessa varioitu muuttuja vaikuttaa vastauksiin. Tässä tutkimusaineistossa suuri osa vastauksista kuitenkin sisälsi sekä kotoutumista edesauttavia, että estäviä tekijöitä kertomusvariaatiosta riippumatta, jolloin variaation vaikutuksen selvittäminen ei osoittautunut tarkoituksenmukaiseksi. Aineistossa esiintyi myös kertomuksia, joissa positiivisen kehyskertomuksen versiossa oli kuvattu kotoutumista estäviä tekijöitä, ja negatiivisessa versiossa edesauttavia tekijöitä.

Tulokset

Tyypillinen juoni kertomuksissa noudatti samankaltaista kaavaa kautta linjan, riippumatta kehyskertomusvariaatiosta, tai siitä, oliko vastaaja vastannut kehyskertomukseen ”oikein”, eli tuonut esiin kotoutumista edesauttavia tekijöitä positiivisessa kertomuksessa, tai estäviä tekijöitä negatiivisessa kertomuksessa. Versiosta riippumatta tyypillinen juoni kertomuksissa oli usein seuraavan kaltainen: Ujel saapuu Suomeen kielitaidottomana, hänellä ei ole ystäviä eikä työtä. Hän pääsee kielikoulutukseen, oppii suomen kieltä (vaikka oppiminen on haastavaa), sekä maan kulttuuria, minkä seurauksena hän saa ystäviä ja töitä. Variaatiosta riippumatta, kielitaito nähtiin usein avaimena, jonka avulla päästiin sisään niin yhteisöön, kuin työelämäänkin.

Tyypillinen positiivinen tarina Ujelin kotoutumisesta kertoo hänen päässeen kieli- tai kotoutumiskoulutukseen, missä hän oppii kieltä ja saa tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta ja työelämästä. Koulutuksen, ja siellä opitun kielitaidon myötä Ujel tutustuu ihmisiin, sekä toisin opiskelijoihin, että suomalaisiin. Tämän seurauksena Ujelin yksinäisyys ja ulkopuolisuuden tunne helpottuvat, ja joissain tarinoissa koulutus, sekä uudet, opitut taidot tekivät hänestä myös rohkeamman. Hankitun kielitaidon avulla Ujel löytää joko työ- tai opiskelupaikan, ja tuntee itsenäistyvänsä, sekä tulevansa tiiviimmäksi osaksi yhteiskuntaa.

Tyypillisessä negatiivisessa tarinassa Ujel ei saa tarpeeksi ulkopuolista apua, tai hänen omat henkilökohtaiset ominaisuutensa estävät häntä hakeutumasta koulutukseen, missä hän voisi oppia kieltä ja paikallista kulttuuria.

Ujelin kielitaito ja paikallistuntemus jäävät heikoksi, minkä vuoksi hän ei kykene solmimaan ihmissuhteita, eikä työllistymään. Negatiivisessa tarinassa Ujelin elämää leimaa useampaan elämän osa-alueeseen liittyvä ulkopuolisuuden tunne.

Kielitaito oli voimakkain yksittäinen asia, joka tuli esiin aineiston vastauksissa kautta linjan. 110 analysoidusta vastauksesta kielitaito tai kielikurssi mainittiin jollain tavoin 75 vastauksessa. Kielitaidon korostuminen vastauksissa ei ole yllättävä, sillä sen merkitys kotoutumiselle on todettu monissa tutkimuksissa (ks. esim. Dorchler & Jackson 2010). Kielitaidolla on suuri merkitys ihmisen identiteetille, sekä elämässä selviytymiselle. Henkilön asema on voinut kotimaassaan olla hyvinkin korkea, mutta uudessa maassa kielitaidottomana ja ilman verkostojaan hänestä tulee helposti ”ei-kukaan”, jolla ei ole kunnollisia mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä. (Ks. Hamara 2015.): *At home had a decent work and a respective but not in Finland* (D4). Heikko kielitaito voi aiheuttaa myös stressiä vuorovaikutustilanteissa, joihin liittyy varsinaisen verbaalisen kielitaidon lisäksi myös uusi, erilainen tapa käyttää eleitä, ilmeitä ja kehonkieltä (Schubert 2013, 66).

Kieleen liittyvien asioiden vaikutus kotoutumiseen mainittiin koko aineistossa 62 kertaa edistävänä ja 41 kertaa estävänä tekijänä. Kielitaito esiintyi lähes yhtä yleisesti kaikkien vastaajaryhmien vastauksissa erilaisista keräyspaikoista riippumatta. Koska kielitaidon hankkimiseen koettiin liittyvän niin usein haasteita, muutamassa vastauksessa ehdotettiin ratkaisuksi jopa englannin kielen virallistamista suomen ja ruotsin rinnalle. *Full fluency in Finnish is a challenge and he thinks government should declare English as an official language alongside Finnish and Swedish, it will greatly help the locals and the foreigners remove the communication gap* (19).

Työ ja kielitaito liitettiin vastauksissa usein yhteen. Puutteellisen kielitaidon katsottiin estävän, tai ainakin hidastavan Ujelin työllistymistä. Hän joutui usein myös tinkimään unelma-ammatistaan vajavaisen kielitaitonsa vuoksi. Joissain kertomuksissa Ujel harkitsi alan vaihtoa, tai oli jo valinnut uuden ammatin, jota tavoitella, koska hänen aikaisemmassa ammatissaan, tai toiveammatissaan oli vastaajan mielestä liian korkeat kielivaatimukset. *Täällä haluan vaihtaa ammattii, koska tosi vaikea saada sihteerin työpaikkaa ilman*

korkeaa suomen kielen tasoa. Sen takia mun unelmani nyt päästä ammatti koulutukseen myyjän alalla (A7).

Joistain kielitaidon ja työn yhteyttä käsitelleistä vastauksista saattoi aistia turhautumista, sekä tuntemuksia siitä, että Ujelin kohtelu työmarkkinoilla oli epäreilua hänen heikon kielitaitonsa vuoksi. *He also met at snow job an American who told his occupation is moleculur biologist, but he was not able to find other job than snow jobs within seven years and with fairly well Finnish skills* (D4). Näitä tarinoita löytyi useampi eteenkin sähköisistä vastauksista. Sähköisten vastausten joukossa oli myös aineiston oikeastaan ainoa rasistisia kokemuksia kuvaava tarina (18), missä Ujelin kerrottiin olleen rakettitieteilijä, mutta Suomessa liian tumma lähes kaikkeen. Myös seuraava vastaus kuvaa hyvin pessimistisesti korkeasti koulutetun ulkomaalaisen mahdollisuuksia saada Suomessa koulutustaan ja kokemustaan vastaavaa työtä:

> *Although Ujel was granted a residence permit and has valuable academic and work experience, Ujel cannot get a job due to his (intermediate) level in Finnish not being acceptable for companies. As he has to reach fluency to be considered on an equal footing with Finns, Ujel cannot find a job other than ferry-cleaner* (I14).

Vastausten perusteella Suomessa oleskelun pituus näytti vaikuttavan siihen, kuinka vastaajat kokivat mahdollisuutensa työmarkkinoilla. Verrattain vähän aikaa Suomessa olleet vastaajat (16 vastaajaa ilmoitti oleskelunsa pituudeksi alle vuoden, ja 62 vastaajaa 1–5 vuotta) tiedostivat heikon kielitaitonsa yhteyden vaikeuksiinsa työmarkkinoilla: *after knowing to speak finish well and write as well then I will be able to look for employment here* (B9). Kielitaidon tärkeän merkityksen tiedostamisesta huolimatta alle kuusi vuotta Suomessa asuneiden vastauksissa ei havaittu samanlaista katkeroitumista ja turhautumista vallitsevaa järjestelmää ja suomalaista yhteiskuntaa kohtaan, kuin pidempään, 6–10 vuotta (n=26) Suomessa asuneiden vastauksista.

> *The people from the TE office didnt really care about him, everything took so long and he felt like no one wants him in this country anyways. Thats why he didnt even try to adapt and integrate.* (I1)

Maahanmuuttajan sopeutuminen uuteen yhteisöönsä noudattaa aina omaa yksilöllistä polkuaan, mutta integraatioprosessista on voitu löytää myös sa-

mankaltaisia, yksilöstä riippumattomia vaiheita. Useamman vuoden kestävässä alkuvaiheessa maahanmuuttajan motivaatio ja halu sopeutua uuteen ympäristöönsä on usein korkeimmillaan, ja kiinnostus uutta kieltä ja kulttuuria kohtaa on tässä vaiheessa suurinta. Vierauden tunne ja vastustusvaihe tulevat esiin yleensä vasta useamman vuoden oleskelun jälkeen. (Schubert 2013, 64–65.) Tämän tiedon valossa vaikuttaakin luonnolliselta, että oleskelunsa alkuvaiheessa olevat henkilöt näkevät tulevaisuutensa hieman valoisampana kuin pidempään maassa asuneet, ehkä jo kotoutumisensa vastustusvaiheeseen siirtyneet henkilöt.

Joistain työhön liittyneistä vastauksista tuli esiin myös pelko siitä, että oma aiemmin koulutuksen tai kokemuksen kautta hankittu ammattitaito häviää, koska sitä ei pääse Suomessa käyttämään. *Minä unohdin pikkuhiljaa minun ammattitaidon koska ei käytyä, sen on surullinen* (D17). Vaikka kielitaito nähtiin useimmiten työllistymistä hidastavana, tai estävänä tekijänä, osassa tarinoita kielitaito puolestaan edesauttoi Ujelin työllistymistä: *Ujel opiskeli suomen kieli kursilla ja kotona. ... sitten hän etsii työpäikä hyvän palkan kanssa.* (I21).

Tarinoissa maahanmuuttajien suhtautuminen **koulutukseen** oli kaksijakoista. Toisaalta monet olivat hyvin tyytyväisiä päästessään koulutukseen, ja vastaajat vaikuttivat arvostavan suomalaista koulutusjärjestelmää. Koulutuksen nähtiin myös tarjoavan uusia mahdollisuuksia tulevaisuudessa. T*oivottavasti tulevaisuudessa on mahdollisuus saada ammattikoulutus ja minun unelmaammatti, sitten olen tosi iloinen ihminen* (A1) *Koulutusjärjestelmä täällä on erittäin hyvä* (A8). Toisaalta jotkut koulutuksen vastauksissaan esiin tuoneet henkilöt olivat turhautuneilta siihen, että heidän vielä aikuisina pitää täydentää osaamistaan kouluttautumisella. Näissä tapauksissa pitkät koulutusajat koettiin ajan hukkaamisena. Joissain vastauksissa kielitaito liitettiin työllistymisen tapaan myös koulutukseen pääsyä hidastavaksi, tai estäväksi tekijäksi. Vastaajat kertoivat tarvitsevansa parannusta kielitaidossaan päästäkseen opiskelemaan haluamaansa alaa:

> *Ujel on turvapaikanhakija ja hän haluaisi olla hyvää elämää mutta on vaikeaa Suomessa koska hänen työkokemus ja koulutus ei riitä ja ei onnistu. Hän loppuu suomen kielen kurssi 2 kuukautta sitten mutta hänen kielitaso*

> *ei riitä vielä jos hän haluaisi mennä ammattikouluun tai töihin. Nyt hän ajattelee, että voi olla helpompi jos hän muuttuu toiseen maahan missä hän voi työskennellä koska hän on 45v vanha, hän tarvitsee rahaa ja hän ei halua riippuu valtiosta* (E8).

Opiskeluun ja etenkin alkuvaiheen kieli- ja kotoutumiskoulutuksiin liitettiin usein myös ihmissuhteet ja elämän merkitykselliseksi kokeminen. Alkuvaiheen kurssit toivat elämään rytmiä ja tarkoitusta, sekä mahdollisuuden solmia ystävyyssuhteita muihin opiskelijoihin: *Kun kaikki oli onnistunut, Ujel pääse Suomen kurssille. Hän oli todella iloinen koska mitkä aikaa hän oli kotona ja ei teke mitään. Ansiosta kurssista hän löysi paljon kavereita*. (E7)

Vastauksissa puhuttiin koulutuksesta myös aiemman, entisessä kotimaassa hankitun koulutuksen kautta. Jotkut vastaajat kokivat elämisen ja työllistymisen mahdollisuutensa Suomessa hyviksi olemassa olevan koulutuksensa vuoksi: *Mutta minä saan töitä, minulla on koulutustausta ja minä tietän mitä minä haluat tehdä myöhemmin mutta minä en tiedä miksi täytyy odottaa pitkä aika* (B8). Osa taas koki turhauttavaksi sen, etteivät voineet hyödyntää täällä aiempaa koulutustaan ja kokemustaan:

> *Kotimaassa hän oli kokenut lääkäri, mutta täällä Suomessa hänellä ei ole mahdollisuutta olla lääkäri. Hän puhuu vähän englantia ja voi auttaa potilaille, mutta ensin hänen pitää saada opiskelutodistusta. Hänelle on todella vaikea kotetua Suomessa, koska hän on 40-vuotias ja suomen kieli on vaikea hänelle. Hänellä on riittäävä kokemusta, mutta hän ei osa suomea eikä englantia*. (H4)

Myös kotoutumisen kannalta tärkeinä pidetyt **ihmissuhteet** liitettiin usein kielitaitoon. Vastauksissa mainittiin heikon kielitaidon vaikeuttavan ihmissuhteiden solmimista, mutta vastaavasti karttunut kielitaito helpotti kontaktin ottamista eteenkin suomalaisiin. Kielitaidottomana Ujel koki itsensä usein yksinäiseksi ja ulkopuoliseksi, ja saattoi arastella sosiaalisia tilanteita, joissa joutui puhumaan kieltä, jota ei kunnolla osannut. Ihmissuhteet ja sosiaaliset verkostot mainittiin usein etenkin kotoutumista edesauttavana tekijänä, ja toisaalta verkostojen puuttuminen koettiin kotoutumista estävänä tekijänä: *He was not interested in learning the language. It is the most important thing when we move to another country. It helps to find good job also making friends* (H9).

Kielitaidon harjoittaminen koettiin monessa tarinassa hankalaksi suomalaisten ystävyyssuhteiden puuttumisen vuoksi, ja yksinäisyys aiheutti ulkopuolisuuden tunnetta, sekä vaikeuksia kokea itseään yhteiskuntaan kuuluvaksi. Ihmissuhteisiin liittyen useammassa vastauksessa tuotiinkin esiin hankaluus solmia ystävyyssuhteita juuri suomalaisiin:

> *Hän yrittää saada suomalaisia ystäviä koska hän haluaa puhua suomea heidän kanssa. Koska suhteita ihmisiin tärkeä. Mutta hän ei ole onnistuu saada ystävia koska on niin vaikea tehdä suhteita suomen ihmisiin kanssa. En tiedä miski. Sen takia hän ei käyttänyt kieli ja unohtanut paljon siitä mitä opin* (E11).

Sosiaalisten verkostojen ja kantaväestöön solmittujen suhteiden tärkeä rooli kotoutumisessa on havaittu jo monessa tutkimuksessa (ks. esim. Ali & Fokkema 2015), mutta osaltaan niiden korostuminen aineistossa voi johtua siitä, että monen vastaajan oleskeluaika Suomessa oli vielä verrattain lyhyt, alle viisi vuotta. Kotoutumisen vaiheita tutkittaessa on havaittu, että valtaväestön kanssa solmituilla ystävyyssuhteilla on kotoutumisen ensimmäisinä vuosina erityisen positiivinen vaikutus, ja niitä pidetään silloin suurimmassa arvossa. Akkulturaatioprosessiin liittyvä vieraantumisen tunne ja stressi tulevat kuvaan vasta myöhemmässä vaiheessa. (Schubert 2013, 65.)

Yleisesti ottaen kotoutumisen onnistumiseen liittyvissä ihmissuhteissa tuotiin esiin enimmäkseen ystävyyssuhteita perheen ja etenkin parisuhteen jäädessä vähemmälle huomiolle. Aineiston perusteella kotoutumisen kannalta vähäisenä näyttäytyvä parisuhteen merkitys vaikuttaa hieman yllättävältä sen valossa, että noin kolmasosa vastaajista (n=41/123) ilmoitti tulosyykseen perhesuhteet, ja myös tarinoiden Ujelilla Suomeen tulo liittyi usein parisuhteeseen. Toisaalta juuri ikätovereiden huomattava merkitys kotoutumiselle on tullut esiin esimerkiksi Ali ja Fokkema (2015) tutkimuksessa. Ikätovereiden merkitys näkyi etenkin koulutustasossa, rikostilastoissa sekä terveydessä. Valtaväestöön kuuluvien ikätovereiden kanssa vietetty aika sai todennäköisemmin omaksumaan heidän tapansa.

Byrokratiaa käsiteltiin aineiston vastauksissa suurin piirtein yhtä usein edesauttavana (n=11), kuin estävänä (n=15) tekijänä. Byrokratian edesauttavana kokeneiden tarinoissa mainittiin TE-toimiston, Kelan, oppilaitoksen,

poliisin, tai muun virallisen tahon olleen ystävällinen ja auttaneen Ujelia kotoutumisessa: *Starting from the first minute that he arrived everybody was very kind to him – people in the police, in the reception center, migration office. They explained him how the system works and recommended to contact organisations that can help to integrate* (D3). Vastaavasti vastauksissa, joissa byrokratia kuvattiin kotoutumista estävänä, viranomaiset koettiin yhteistyöhaluttomiksi ja epäystävällisiksi. Useassa vastauksessa, jotka kertoivat byrokratian negatiivisista vaikutuksista kotoutumiseen, mainittiin myös pitkät odotusajat:

> *From the part of government, they are not very helpful. Their attitude is that you need to know your own rights and know where to go automatically. Their attitutude is "our customers need to know this themselves", using the word customer wrongly. If the police, migri, maistraatti, kela and banks help out, you can get into a cycle of never getting your idnr, idcard, bankaccount or any of the basic issues you need to exist in this country. And if you dont have an id or a bankaccount, you cant get a job or apply for one or do any of the basic necessary things that live requires* (I27).

Aineiston vastauksissa ryhmästä muut nousivat voimakkaimmin esiin **henkilökohtaiset ominaisuudet**, jotka nähtiin lähes yhtä usein kotoutumista edistävinä (n=13), kuin estävänä (n=14) tekijöinä. Edistävänä ominaisuutena esiin tuli useimmiten ahkeruus: Ujel opiskeli ahkerasti kieltä, oli ahkera työharjoittelussa tai etsi ahkerasti työtä. *Hän on ahkaraa koska hän oppi heti suomi keili ja kulturi. Hän ei pelkaa koska ruhkija naine* (D6). Haluttomuus oppia kieltä, sopeutua tai tehdä yhteistyötä viranomaisten kanssa, sekä laiskuus mainittiin kotoutumista estävinä henkilökohtaisina ominaisuuksina. Persoonalliset ominaisuudet saattoivat vaikeuttaa sekä sosiaalista kanssakäymistä että kielenoppimista. Ujel kuvattiin joissain tarinoissa ujoksi ja pelokkaaksi, minkä vuoksi hän ei rohjennut ottaa kontaktia, muihin ihmisiin tai harjoittaa kielitaitoaan: *Yksi este oli se, että hän on tosi ujo poika. Hänelle vaikea tutustua ihmisiä, siksi hän oli aina yksin* (F5). *... but if he is lazy, not pro-active, and irresponsible the process may not be easy* (D14).

Aineistosta puuttuneet osa-alueet

Aineistossa huomiota kiinnitti monen usein kiinteästi maahanmuuttoon liitettävän osa-alueen vähäinen esiintyvyys tai puuttuminen kokonaan vastauksista. Uskonto, ja etenkin sen ulkoiset merkit, kuten pukeutuminen, ruokailu- ja rukoilutavat, mielletään monesti maahanmuuttajien ja kantaväestön välille kitkaa tuottavaksi asiaksi. Esimerkiksi monissa Euroopan maissa on viime vuosina käyty keskustelua siitä, millaiset uskonnolliset tavat ja erityispiirteet ovat hyväksyttäviä esimerkiksi pukeutumisen suhteen (Martikainen & Haikola 2010). Vaikka uskonnon voisi siis ajatella olevan yksi maahanmuuttajien kotoutumisen kannalta ongelmallinen osa-alue, se mainittiin vain yhdessä aineiston vastauksessa. Aineiston valossa vaikuttaa siis siltä, että maahanmuuttajat eivät koe uskonnon roolia kotoutumisessaan kovinkaan merkittäväksi. Toisaalta tämä voi kertoa myös siitä, että suomalainen, lakiinkin (Uskonnonvapauslaki 453/2003) kirjattu uskonnonvapaus, toteutuu käytännössä, ja maahanmuuttajien on mahdollista harjoittaa uskonnollista vakaumustaan ilman ongelmia.

Toinen aineistosta puuttunut osa-alue oli maahanmuuttajien oikeus säilyttää ja ylläpitää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Vaikka virallisissa maahanmuuttajien kotoutumiseen ja koulutukseen liittyvissä dokumenteissa (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010; Opetushallitus 2017; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014) puhutaan paljon tästä oikeudesta, puuttui tämä aspekti kokonaan aineiston vastauksista. Päinvastoin, oman kielen ja kulttuurin vaikutus nähtiin ennemminkin kotoutumista estävänä tekijänä, mikäli tulijan vuorovaikutustapahtumat sisälsivät vain entisen kotimaan kulttuuria ja kieltä:

> 1) *Ujel oli kieli koullussa hänen saaman maalainen kanssa. Hän puhui hänen omaa kieltä koko ajan. Myös kotona hän puhui vain hänen äidinkieltän.* 2) *minä ajatellen että hän ei mennyt kieli kahvilan tai eri juhlan.* 3) *Hän oli yksin koko ajan, kuitenkin olisi helpompi etä hänella olisi suomalaisen saman ikäinen kaveri* (D10).

Se, kuinka tärkeäksi maahanmuuttaja kokee oman kulttuurinsa säilyttämisen, riippuu osaltaan siitä, missä vaiheessa henkilökohtaista akkulturaatioprosessiaan hän on. Vaiheet eivät välttämättä etene suoraviivaisesti samaan tahtiin, vaan jokaisen tulijan kehitys on yksilöllistä. Akkulturaatioprosessi on jaotel-

tu viiteen eri vaiheeseen; konformisuusvaiheeseen, ristiriitaisuusvaiheeseen, uppoutumisvaiheeseen, itsetutkiskeluvaiheeseen ja bikulturalismivaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa enemmistökulttuuri koetaan positiivisena ja oma kulttuuri negatiivisena. Ristiriitavaiheessa tulija tiedostaa kummankin kulttuurin hyvät ja huonot puolet, kun taas uppoutumisvaiheessa oma kulttuuri nousee tärkeämmäksi, ja valtakulttuuria pyritään torjumaan. Neljännessä itsetutkiskelun vaiheessa tarkastellaan kriittisesti sekä oman, että uuden maan kulttuurin ominaisuuksia, ja löydetään tasapaino niiden välille. Viimeisessä bikulturalismin vaiheessa henkilö oppii arvostamaan kumpaakin elämässään vaikuttavaa kulttuuria. (Sue & Sue 1990.) Akkulturaatioon liittyen kiinnostava on myös tutkimustulos, jonka mukaan tulijoiden oman kulttuurin säilyttämiseen hyvin suopeasti suhtautuvassa Kanadassa monet maahanmuuttajat identifioivat usein itsensä ensisijaisesti kanadalaisiksi, ohi muiden etnisten identiteettiensä. (Oudenhoven 2006, 163.)

Suuri osa kyselyyn vastanneista (n=78/ 123) oli oleskellut Suomessa alle kuusi vuotta. Monet heistä olivat varmasti vielä kotoutumisensa alkuvaiheessa, jolloin uusi kieli ja kulttuuri kiinnostavat usein enemmän kuin oma aikaisempi kulttuuri. Kotoutumisen myöhemmässä, uppoutumisvaiheessa, oma tausta ja sen säilyttäminen nousevat tärkeämpään rooliin. (Schubert 2013; Liebkind 1994.)

Myös kansalaisuuden saamisella on koettu olevan merkitystä kotoutumisen kannalta (esim. Saukkonen 2013b, 84). Kerätyssä aineistossa yksikään vastaaja ei kuitenkaan maininnut kansalaisuuden vaikuttavan millään tavalla kotoutumiseensa. Ainoastaan oleskelulupaan, sen saamiseen, tai hakuprosessin liittyviin vaikeuksiin viitattiin muutamassa vastauksessa.

Huomioitavaa oli, että selkeät viittaukset rasistiseen kohteluun puuttuivat lähes kokonaan. Vain yksi, tarina (SK8) kertoi Ujelin olleen liian tumma oppimaan kieltä tai työskentelemään, ja yhdessä tarinassa kuvattiin suomalaisten olevan ”kohteliaasti rasistisia”:

> *As for the finnish people, they are engulfed in an introvert cloud of polite racism and indifference, befriending nobody outside of their own circle of friends, that they have accumulated in kindergarten. There simply are no ways into the society* (133).

Tietynlaista turhautumista ilmeni kuitenkin useammassakin tarinassa, joissa kerrottiin Ujelin joutuvan tekemään vähemmän arvostettuja töitä, koska häntä ei esimerkiksi puutteellisen kielitaidon vuoksi kelpuutettu koulutustaan vastaaviin tehtäviin. Tarinoissa, joissa maahanmuuttajien kohtelu työmarkkinoilla kuvattiin syrjiväksi, Ujel kuvattiin korkeasti koulutetuksi, kuten molekyylibiologiksi, rakettitieteilijäksi tai insinööriksi. Korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien onkin todettu kokevan kohtelunsa työmarkkinoilla matalammin koulutettuja useammin epäoikeudenmukaiseksi. Esimerkiksi Verkuyten (2016) on havainnut tutkiessaan integraation paradoksiksi kutsumaansa ilmiötä, että korkea koulutus voi saada maahanmuuttajan kokemaan itsensä helpommin syrjityksi, eikä korkea koulutus aina välttämättä sido tulijaa tiukemmin uuteen yhteiskuntaan, vaan saattaa saada aikaan jopa päinvastaisen reaktion. Korkeasti koulutetuilla on usein enemmän kontakteja ja vertailupintaa valtaväestöön, he kykenevät heikommin koulutettuja helpommin tunnistamaan ja tiedostamaan epätasa-arvoisen kohtelun, heidän tulevaisuuden odotuksensa muodostuvat korkeammiksi ja pudotus odotusten ja todellisuuden välillä on tällöin suurempi. Matalamman koulutuksen omaavat henkilöt voivat myös helpommin syyttää huonosta työllisyystilanteestaan omia puutteellisia taitojaan, kun taas korkeammin koulutetut kääntävät useammin syyttävän sormensa oman osaamisensa sijaan ympäröivään yhteiskuntaan ja sen olosuhteisiin.

Eniten viittauksia epäasialliseen ja epäoikeudenmukaiseksi koettuun kohteluun löytyi sähköisellä lomakkeella kerätystä aineistosta (n=8/39). Samoin sähköisten vastausten joukossa oli eniten tarinoita kotoutumisen kannalta negatiiviseksi koetusta byrokratiasta. Tämä herättääkin kysymyksen siitä, pystyivätkö vastaajat verkon tuoman kasvottomuuden turvin ilmaisemaan näkemyksiään voimakkaammin kuin muiden vastaajaryhmien osallistujat.

Pohdinta ja johtopäätökset

> *... as soon as he started learning the language and understanding it, he started to feel that he is a part of the society* (SK5).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että maahanmuuttajat kokivat kielitaidon merkittävimmäksi kotoutumiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Kielitaito kuvattiin ikään kuin avaimena erilaisiin yhteiskunnallisiin lukkoihin; työ- ja opiskelupaikan saamiseen, sosiaalisiin vuorovaikutusmahdollisuuksiin, sekä elämän merkitykselliseksi kokemiseen. Kielitaidon merkitys erityisesti maahanmuuttajien työllistymiselle tuli voimakkaasti esiin aineistossa, ja vastaajat kokivat työllistymisvaikeuksien usein liittyvän juuri puutteelliseen kielitaitoon. Tämä tulos saakin tukea aikaisemmista tutkimuksista, joissa on todettu, että vaikka työllistymisessä on eroja kansallisuuksien välillä, puutteellinen kielitaito on eroista huolimatta merkittävin työllistymisen este kaikissa ryhmissä (Railo 2012, 430). Lisäksi maahanmuuttajien taloudellisen statuksen nousun on todettu liittyvän heidän sosiaalisen pääomansa karttumiseen (kuten kielen oppimiseen sekä verkostojen solmimiseen). Vertaillessaan maahanmuuttajien ja heidän jälkeläistensä sosioekonomista liikkuvuutta Duncan ja Trejo (2015) havaitsivat maahanmuuttajien tulojen kasvavan vuoden maassa oleskelun jälkeen. Tulojen kasvun katsottiin liittyvän paljolti juuri maakohtaisen sosiaalisen pääoman, kuten kielitaidon ja sosiaalisten verkostojen kehittymiseen.

Aineiston perusteella kielitaitoon olisi siis panostettava, koska sekä maahanmuuttajat että yhteiskunta laajemminkin (Eronen ym. 2014) näkevät sen kotoutumisen kannalta ensiarvoisen tärkeänä. Tulosten perusteella on kuitenkin tarpeen pohtia, tuottaako nykyinen kielikoulutus parasta mahdollista lopputulosta maahanmuuttajien tai yhteiskunnan kannalta, ja millä tavoin kielikoulutusta voitaisiin kehittää. Moni vastaaja toi esiin turhautumisen kielitaidon hankinnan ja kurssituksen pitkään kestoon ja hitaaseen etenemiseen. Tutkimuksissa onkin todettu (Doerschler & Jackson 2010, 151) etteivät kotoutumisen yhteydessä järjestetyt kielikurssit kykene välttämättä hyvistä tarkoituksistaan huolimatta vastaamaan maahanmuuttajien tarpeisiin, tai täyttämään asetettuja tavoitteita. Niin Saksassa, Ruotsissa kuin Hollannissakin kielitaidon hankkiminen kursseilla on osoittautunut odotuksia hitaammaksi. Hollannissa vain 13 % kurssilaisista kokee saavuttavansa työelämässä vaaditun tason, ja vain yksi kolmasosa uskoo kykenevänsä selviytymään jokapäiväisistä tilanteista. Ruotsissa kursseille osallistuneista maahanmuuttajista vain 35 % kokee olevansa kielitaitonsa puolesta valmiita työelämään. Saksassa kurssilai-

set saavuttavat vain harvoin vaaditun B1 tason. Tulosten perusteella voisi päätellä, että joko tavoiteltava osaamisen taso asetetaan liian korkealle, tai kurssit eivät kykene vastaamaan osallistujien tarpeisiin.

Maahanmuuttajien työllistymiseen ja heille asetettuihin kielitaitovaatimuksiin on aina vaikuttanut kulloinenkin taloudellinen tilanne. 1980-luvulla vietnamilaiset pakolaiset työllistyivät usein hyvinkin puutteellisella kielitaidolla, mutta lamavuosina jopa siivoojilta on saatettu vaatia lähes täydellistä kielitaitoa. Toisaalta korkea ammattitaito sekä hyviksi koetut persoonalliset ominaisuudet ovat voineet kompensoida maahanmuuttajataustaisen työntekijän heikkoa kielitaitoa. (Hujanen 2010, 229–231.) Niin työmarkkinoiden, maahanmuuttajien kuin koko yhteiskunnan kannalta olisi hyvä pohtia, kuinka kielitaitovaatimukset saataisiin asetettua realistiselle tasolle niin, että työturvallisuus työpaikoilla pystytään takaamaan, mutta liian korkeat vaatimukset eivät turhaan estäisi työllistymistä. Niin yksilö- kuin yhteiskuntatasollakin on kyseenalaista jättää käyttämättä henkilön vuosikymmenten aikana kerryttämä kokemus liian tiukkojen kielellisten vaatimusten vuoksi.

Kirsti Hujasen (2010, 229–231) mukaan kielitaito tulisi aina nähdä suhteessa tiettyyn tilanteeseen tai tehtävään, ja hän toteaakin osuvasti, että turistiespanjalla voi hyvin hoitaa lomamatkan ravintolatilauksen, muttei liikekirjeenvaihtoa. Maahanmuuttajia rekrytoitaessa olisi hyvä pysähtyä miettimään, millainen kielitaito määritellään kulloinkin hyväksi. Kielitaito olisi myös nähtävä toiminnallisena, eli kuinka henkilö kykenee kielellisesti selviytymään esimerkiksi tietyissä tilanteissa työpaikalla. Kussakin ammatissa tarvittavan kielitaidon määrittely vaatii työtehtävien ja niihin liittyvien vuorovaikutustilanteiden kartoittamista ja pohdintaa siitä, millaista kielitaitoa työntekijältä vaaditaan työssä suoriutumiseksi. Tarvittavan taitotason määrittelyn myötä saataisiin selkeät perusteet työhön liittyvän kielitaidon testaukselle ja arvioinnille.

Tutkimus osoittaa tarpeelliseksi keskustelun siitä, olisiko kielitaitovaatimusten alentaminen mahdollista tietyissä työtehtävissä, ja millaisia mahdollisuuksia työpaikoilla olisi toimia kielen opiskelun areenana. Nykyistä nopeampi työllistyminen, sekä mahdollisuus nopeaan kielen oppimiseen työpaikalla voisi vähentää tulijoiden turhautumista, passivoitumista, sekä olemassa olevan

ammattitaidon heikentymistä. Nopeampi työllistyminen palvelisi myös yhteiskuntaa kulujen alenemisen muodossa. Yhtenä ratkaisuna kielenopiskelun keinojen lisäämiseksi sekä maahanmuuttajien työllistymismahdollisuuksien parantamiseksi onkin ehdotettu työpaikoille nykyistä suurempaa roolia kielen opiskelussa. (Hujanen 2010.)

Tutkimuksessa moni vastaaja mainitsi yhtenä haasteena kielenoppimisessa vähäiset kontaktit paikallisväestöön, jolloin kieltä ei pääse harjoittamaan käytännön tilanteissa. Hyödyllistä olisikin myös pohtia, kuinka voitaisiin tukea maahanmuuttajien mahdollisuuksia solmia toimivia ja heidän tarpeitaan palvelevia sosiaalisia suhteita kantaväestöön. Tässä valossa juuri työyhteisöt voisivat toimia välittäjinä maahanmuuttajien ja suomalaisten välillä. Työn tekeminen yhdessä tarjoaisi areenan luonnolliseen kanssakäymiseen ja yhteyksien solmimiseen. Työpaikka voi olla tulijalle mitä mainioin paikka kartuttaa kielitaitoaan, sekä tutustua suomalaiseen kulttuuriin ja työelämän käytäntöihin. (Hujanen 2010.) Suhteet maahanmuuttajien ja suomalaisten välillä parantaisivat maahanmuuttajien taitoja ja elämänlaatua monella heidän tärkeäksi kokemalla elämän osa-alueella; kielitaidon kehittymisessä, työllistymismahdollisuuksien parantumisessa, sosiaalisten verkostojen solmimisessa, itsenäisyydessä ja yhteisön osaksi kuulumisessa.

Usein niin kotoutumisesta kuin kotoutujista puhutaan hieman harhaanjohtavasti yhtenä suurena kokonaisuutena, vaikka kotoutujien joukko on hyvin heterogeeninen (Sutela & Larja 2015), ja myös kotoutuminen prosessina pitää sisällään monia erilaisia elämän osa-alueita. (Ks. esim. Manatschal & Stadelmann-Steffen 2014, 405; Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 71–76.) Tulijoiden on todettu hyötyvän myös eri tavoin kielitaitonsa kehittymisestä, esimerkiksi koulutustaustasta riippuen (Larja & Sutela 2015, 75). Jotta kotoutumiskoulutusta pystyttäisiin järjestämään yhteiskunnan kannalta katsottuna mahdollisimman kustannustehokkaasti, ja niin, että koulutus palvelisi mahdollisimman hyvin kohderyhmänsä tarpeita, tarvittaisiin tarkempaa tutkimusta siitä, millaisia erityistarpeita kullakin ryhmällä on. Kielellisten valmiuksiensa ja koulutustasonsa suhteen hyvin heterogeenisen ryhmän opettaminen on varmasti haastavaa ja ongelmallista myös opettajalle. Mikäli osa kotoutettavista saataisiin nopeammin ja kevyempien tukitoimien avulla ak-

tiivisen elämän alkuun, jäisi enemmän resurssia niiden kotoutujien käyttöön, jotka tarvitsevat enemmän tukea.

Nopeus kotouttamisessa vaikuttikin olevan avainasemassa sen onnistumista tarkasteltaessa. Aineiston vastauksista esiin tuleva turhautuminen työllistymisen hankaluutta ja korkeita kielitaitovaatimuksia kohtaan kasvoi oleskeluajan pidentyessä. Turhautuminen ja negatiivisemmaksi muuttuva asennoituminen voivatkin haitata kotoutumisprosessia, mikäli tulija kokee, ettei hänellä ole mahdollisuutta itse vaikuttaa tilanteeseensa, tai ettei hänen taitojaan arvosteta. Tämän tutkimuksen tulosten valossa olisi tärkeää, etteivät tulijat ehtisi turhautua ja katkeroitua pitkään odotusaikaan, vaan heidän taitonsa ja osaamisensa voitaisiin hyödyntää mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

Lähteet

Ali, S. & Fokkema, T. 2015. The importance of peers: Assimilation patterns among second-generation turkish immigrants in western europe. Journal of Ethnic and Migration Studies 41 (2), 260–283.

Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S. & Säävälä, S. (toim.) 2013. Olemme muuttaneet – ja kotoudumme: Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto.

Berry, J. W. 1984. Cultural Relations in Plural Societies: Alternatives to Segregation and Their Socio-Psychological Implications. Teoksessa M. Brewer & N. Miller (toim.) Groups in Contact. New York: Academic Press, 11–27.

Berry, J.W. 2006. Contexts of acculturation. Teoksessa The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 33–42.

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. 1989. Acculturation Attitudes in Plural Societies. Applied Psychology. An International Review 38 (2), 185–206.

Borschard, M. 2012. Germany. Political Parties and the Integration Debate. Teoksessa Vit Novotny (toim.) Opening the Door? Immigration and Integration in the European Union. Brussels: Centre for European Studies, 395–420.

Doerschler, P. & Jackson, P. I. 2010. Host Nation Language Ability and Immigrant Integration in Germany: Use of GSOEP to Examine Language as an Integration Criterion. Democracy and Security 6 (2), 147–182.

Duncan, B. & Trejo, S. J. 2015. Assessing the Socioeconomic Mobility and Integration of U.S. Immigrants and Their Descendants. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science 657 (1), 108–135.

Ersanilli, E. & Koopmans, R. 2010. Rewarding integration? Citizenship Regulations and the Socio-Cultural Integration of Immigrants in the Netherlands, France and Germany. Journal of Ethnic and Migration Studies 36 (5), 773–791.

Eronen, A., Härmälä, V., Jauhiainen, S., Karikallio, H., Karinen, R., Kosunen, A., Laamanen, J.-P. & Lahtinen, M. 2014. Maahanmuuttajien työllistyminen – Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 6/2014.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota. Tampere: Tampere University Press.

Forsander, A. 2003. Insiders or Outsiders Within? Immigrants in the Finnish Labor Market. Teoksessa Yearbook of Population Research in Finland. Helsinki: University of Helsinki, 55–72.

Hamara, J. 2015. Ei sanoin, vaan teoin. Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen maailmalla vaatii eri kulttuurien huomioimista. Pakolainen 2, 8–10.

Hujanen, K. 2010. ”Vaatimuksena hyvä suomen kielen taito…”. Teoksessa H.-P. Huttunen & S. Äärilä (toim.) Avoin suomi – kuka vastaa? Työperusteisesta maahanmuutosta. Helsinki: Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus, 228–233.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386#L1. (Luettu 28.2.2017.)

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 493/1999. http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493. (Luettu 12.4.2017.)

Larja, L. & Sutela, H. 2015. Ulkomaalaistaustaisten miesten työllisyysaste lähes samalla tasolla kuin suomalaistaustaisella – naisilla enemmän vaikeuksia työllistyä. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula (toim.) Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 71–82. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf. (Luettu 20.4.2017.)

Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset: ryhmärajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.

Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Manatschal, A. & Stadelmann-Steffen, I. 2014. Do Integration Policies Affect Immigrants' Voluntary Engagement? An Exploration at Switzerland's Subnational Level. Journal of Ethnic and Migration Studies, Vol. 40, No. 3. Routledge, 404–423.

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.

Nieminen, T., Sutela, H. & Hannula, U. (toim.) 2015. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf. (Luettu 20.4.2017.)

Opetushallitus. 2017. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Opetushallituksen verkkosivut. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat. (Luettu 28.2.2017.)

van Oudenhoven, J P. 2006. Immigrants. Teoksessa The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 163–180.

Perhoniemi, R. & Jasinskaja-Lahti, I. 2006. Maahanmuuttajien kotoutuminen pääkaupunkiseudulla. Seurantatutkimus vuosilta 1997–2004. Helsinki: Helsingin kaupungin hankintakeskus.

Pitkänen, P., Kalekin-Fishman, D. & Verma, G. 2002. Education and immigration: Settlement Policies and Current Challenges. London: Routledge.

Railo, E. 2012. Finland. The Slow Awakening of Immigration Policy. Teoksessa V. Novotny (toim.) Opening the Door? Immigration and Integration in the European Union. Brussels: Centre for European Studies, 421–447.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus. (Luettu 31.3.2017.)

Sam, D. L. & Berry, J. W. (toim.) 2006. Introduction. Teoksessa The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2–7.

Saukkonen, P. 2013a. Erilaisuuksien Suomi: Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.

Saukkonen, P. 2013b. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikat. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 81–97.

Schubert, C. 2013. Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet - ja kotoudumme: Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 63–77.

Sue, D. W. & Sue, D. 1990. Counseling the Culturally Different. Theory and Practice. John Wiley & Sons, New York.

Sutela, H. & Larja, L. 2015. Ulkomaalaistaustaisessa väestössä paljon korkeasti ja paljon matalasti koulutettuja. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula (toim.) Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 29–42. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf. (Luettu 29.4.2017.)

Tiilikainen, M. 2007. Etniset vähemmistöt Suomessa. Duodecim 123 (4), 437–9.

Tilastokeskus. 2017. Maahanmuuttajat ja kotoutuminen. http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html. (Luettu 13.2.2017.)

UN. 2017. http://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2016/01/244-million-international-migrants-living-abroad-worldwide-new-un-statistics-reveal/. (Luettu 13.2.2017).

Uskonnonvapauslaki 453/2003. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453. (Luettu 28.2.2017).

Verkuyten, M. (2016). The integration paradox: Empiric Evidence from the Netherlands. American Behavioral Scientis, 60 (5–6), 583–596.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.

Wihtol de Wenden, C. 2012. France. Unresolved Controversies Facing a Country with a Long History of Immigration. Teoksessa Vit Novotny (toim.) Opening the Door? Immigration and Integration in the European Union. Brussels: Centre for european studies, 199–220.

Yaya, M. E. 2016. Within Inequality Characteristics and Adaptation of Immigrants in the United States. Review of Economics of the Household 14(3), 695–714.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325. (Luettu 26.4.2017.)

”Ei asiat niin huonosti tässä koulussa ole, mutta kyllähän turvallisuutta voisi aina parantaa”

Turvallisuuskulttuurin rakentuminen osana oppilaitoksen toimintakulttuuria

Terhi Kaski & Anna Wallin & Jari Eskola

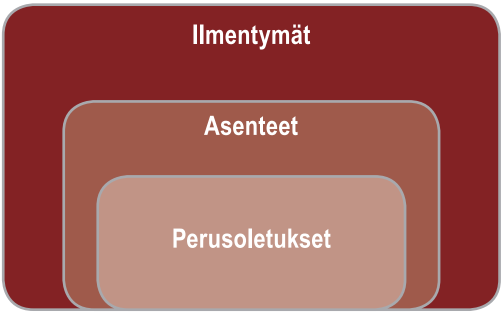
Johdanto

Turvallisuuskulttuuria on tutkittu yritysmaailmassa varsin paljon ja jonkin verran hoitolaitoksissa (Waitinen 2016, 4) mutta oppilaitosten turvallisuuskulttuuriin liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa varsin vähän. Ensimmäinen laajempi oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria tarkasteleva tutkimus julkaistiin vuonna 2011 (Waitinen 2011; ks. Waitinen 2016). Tutkimuksessa nousi vahvasti esille se, ettei oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämiseen liittyvää keskustelua ole tieteellisellä tasolla käyty ennen oppilaitoksiin kohdistuneita äärimmäisiä väkivallantekoja (Jokela 2007 ja Kauhajoki 2008). Tämän voi olettaa johtuneen siitä, että julkishallinnon yksiköiden turvallisuustoimintaa on aiemmin vähätelty ja pidetty osittain itsestäänselvyytenä. Tutkimuksessa tulee ilmi, että turvallisuus koetaan usein itsestäänselvyydeksi, jolloin siihen havahdutaan vasta sitten, kun jotain ikävää on sattunut ja turvallisuus koetaan menetetyksi. (Waitinen 2011, 26; Waitinen 2016, 5.)

Osittain tutkimuksen puuttuminen johtunee myös siitä, että turvallisuuskulttuuria on vaikea tutkia: ”*Turvallisuuskulttuuri ei tarkoita vain turvallisuuteen liittyviä sääntöjä ja toimintaa tai turvallisuuteen liittyviä arvoja. Kulttuuri on jotain huomattavasti syvempää. Kulttuuri itsessään on näkymätön,*

vain sen ilmentymät ovat näkyviä. Yleisesti tutkimuksellisena ongelmana onkin nähtävä se, miten tutkia näkymätöntä." (Waitinen 2016, 16.)

Muualla kuin Suomessa tehtyä yleistä turvallisuuskulttuurin tutkimusta on saatavilla paljon. Turvallisuuskulttuurin määritelmät vaihtelevat huomattavasti alakohtaisesti (Guldenmund 2000). Turvallisuuskulttuurin tutkimuskentässä voidaan erottaa kolme kerrosta: ilmentymät, asenteet ja perusoletukset (ks. kuvio 1). Turvallisuuskulttuurin tutkimuksen ydin muodostuu oletuksista, jotka ovat osin tiedostamattomia ja epätarkkoja. Oletukset liittyvät todellisuuteen, ihmisluontoon, aikaan, paikkaan, ihmisen aktiivisuuteen ja ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Toisen kerroksen muodostavat asenteet, joihin vaikuttaa välineet, ohjeet, ihmiset ja heidän käyttäytymisensä. Uloimmassa kerroksessa ovat ilmentymät, joihin turvallisuuskulttuurin tutkimuksessa sisältyvät tarkastukset, raportit ja toimintamallit. (Guldenmund 2000, 250.)



Kuvio 1. Turvallisuuskulttuurin tutkimuksen kolme kerrosta (Guldenmund 2000, 251)

Arvioitaessa turvallisuuskulttuuria on tärkeää se, miten turvallisuuskulttuuri on määritelty, koska kulttuurin arvioiminen riippuu näkökulman valinnasta. On esitetty, että paras tapa arvioida turvallisuuskulttuuria on etnografia, jonka perinteen mukaisesti tutkija elää yhteisössä ja tutkii sen kulttuuri-, ajattelu- ja toimintatapoja. (Glendon & Stanton 2000, 212.) Aiemmat tutkimukset (Cooper 2000, 124) osoittavat, että turvallisuuskulttuuria tutkittaessa tulee

huomio kohdistaa siihen, millaisia asioita tutkittavasta ilmiöstä mitataan. Työkaluja eri ilmiöiden mittaamiseen on hyvin saatavilla ja nämä työkalut mittaavat turvallisuuskulttuurin eri ulottuvuuksia.

Turvallisuuskulttuurin toimivuuden arvioimiseksi on kehitetty erilaisia menetelmiä ja ohjelmia, mutta kehitetyissä menetelmissä painottuu asenteiden mittaaminen ja osassa menetelmissä tarkastellaan organisaatioiden prosesseja kuin auditoiden niitä (Paasonen 2012, 98; Paasonen & Huumonen 2012, 68). Tällöin ongelmaksi saattaa nousta se, että mitataan jotain konkreettisia asioita kuten turvallisuuskoulutuksiin osallistumisia, sattuneita läheltä piti -tilanteita tai tapaturmia. Nämä indikaattorit antavat osittain viitteitä siitä, millaisella pohjalla turvallisuuskulttuuri on, mutta eivät kerro koko totuutta. Turvallisuuskulttuurin tutkimukseen kuuluu myöskin arviointiin liittyvä painotus; turvallisuus organisaatiossa on joko hyvällä tai huonolla tolalla (Reiman, Pietikäinen & Oedewald 2008, 49).

Tutkittaessa kulttuuria, olisi hyvä etukäteen kartoittaa ja analysoida ongelma tai konkreettinen tavoite, jonka takia kulttuuria tutkitaan. Tällöin voidaan tarkastella kokonaisuudessaan kulttuurin käsitettä sen kaikkine tasoineen. Kulttuuria on vaikea muuttaa, mutta muutos onnistuu parhaiten tunnistamalla organisaatiossa vallitsevia normeja ja vahvistamalla näitä haluttuun kehityssuuntaan. (Schein 2009, 27.) Turvallisuuskulttuurin tutkimuksen yhteydessä tutkitaan usein myös turvallisuusilmapiiriä. Turvallisuusilmapiiri kuvaa aiempien tutkimusten valossa enemmänkin asenteita, kun taas turvallisuuskulttuuri kuvaa kokonaisvaltaisemmin organisaation turvallisuuden eri tasoja. (Guldenmund 2007, 724.)

Turvallisuuskulttuurin tutkimusten tarkastelun perusteella vaikuttaa siltä, etteivät tutkijat ole löytäneet yhdenmukaisuutta siitä, mikä on paras tapa tutkia turvallisuuskulttuuria. Turvallisuuskulttuurista on olemassa paljon kirjallisuutta, mutta terminologia ja mittarit poikkeavat toisistaan, eivätkä tulokset ole näin yleistettäviä (Sorensen 2002, 203). Organisaation tai oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin arvioimisessa parhaaseen lopputulokseen päästään usean menetelmän samanaikaisella käytöllä.

Oppilaitosten turvallisuuskulttuuri

Opetushallitus (2012) määrittelee turvallisuuskulttuurin oppilaitoksille tekemässään opetustoimen turvallisuusoppaassa seuraavasti: ”*Hyvä turvallisuuskulttuuri on osaamista, ohjeistusta, ohjeiden ja toimintamallien omaksumista. Turvallisuuskulttuuriin kuuluvat osana myös valvonta, arviointi ja kehittäminen. Työyhteisön yhteisesti hyväksymät turvallisuusperiaatteet määrittelevät asioita, jotka työyhteisö kokee tärkeäksi, joihin se uskoo ja joihin sen halutaan sitoutuvan*”.

Oppilaitoksen toimiva turvallisuuskulttuuri merkitsee turvallisuusmyönteisiä arvoja ja asenteita, sitoutunutta ja ammattitaitoista henkilöstöä sekä ajantasaisia ja päivitettyjä normeja sekä ohjeita (Waitinen 2016, 17). Suomalaisissa oppilaitoksissa turvallisuuskulttuurin voidaan yleisesti ajatella olevan hyvällä tasolla. Turvallisuuskulttuuri ja sen muodostuminen perustuvat kuitenkin ensisijaisesti turvallisuuden arvostukseen ja siihen asenteeseen, että halutaan työskennellä turvallisessa oppilaitoksessa. Turvallisuuskulttuuri ei kuitenkaan synny tyhjästä, vaan se pitää jokaisen oppilaitoksen itse rakentaa. Kehitettäessä oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria tulisi hyödyntää turvallisuuden viitekehystä analysoimalla järjestelmiä, oppilaitoksen kulttuuria ja rakenteita. (Paasonen 2012, 99.)

Turvallisuuskulttuuri on olemukseltaan organisaation kykyä, tahtoa ja taitoa ymmärtää, millaista kokonaisvaltainen turvallisuustoiminta on, millaisia vaaroja organisaation toimintaan liittyy ja miten nämä vaarat voidaan poistaa. Turvallisuuskulttuurin kulmakiviä on myös taito toimia turvallisesti sekä ehkäistä vaarojen syntymistä ja edistää kokonaisturvallisuutta. Turvallisuuskulttuurissa on useita tasoja ja se on alati muuttuva tila. Juuri muuttuvuus tekee turvallisuuskulttuurista vaikeasti tutkittavan ilmiön, mutta myös asian, johon voidaan vaikuttaa. Turvallisuuskulttuurin eri tasoissa yhdistyvät henkilöstön kokemukset ja näkemykset, työyhteisön sosiaaliset ilmiöt sekä organisaation toimintaprosessit. (Reiman ym. 2008, 48.)

Oppilaitoksen hyvä toimintakulttuuri takaa kaikkien viihtyvyyden ja mahdollistaa hyvän turvallisuuskulttuurin rakentamisen. Yhteiset pelisäännöt, toimintamallit ja sovituista asioista kiinni pitäminen auttavat viihtyvyyden lisäksi myös oppilaitoksen sisäisen turvallisuuden hallinnassa. Hyvä toi-

minta- ja turvallisuuskulttuuri ei palvele vain oppilaitoksessa työskenteleviä, vaan tukee myös opiskelijan oppimista, kasvamista ja hyvinvointia. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri syntyy osana oppilaitoksen johdon ja henkilöstön suhtautumista turvallisuusasioihin sekä johdon, henkilöstön ja opiskelijoiden sitoutumisesta yhteiseen turvallisuuteen (Mertanen 2013, 17).

Turvallisuuden ja turvallisuuskulttuurin tutkimuskentässä on tilaa turvallisuuskulttuurin tarkastelulle eri näkökulmista sekä näiden näkökulmien syventämiselle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa oppilaitosten turvallisuuskulttuurista tarkastelemalla opiskelijoiden näkemyksiä siitä. Tutkittaessa yksittäisen henkilön käsityksiä turvallisuudesta ja turvallisuuskulttuurista ovat nämä tutkittavan henkilön subjektiivisia tunteita, tuntemuksia ja ajatuksia, mutta antavat viitteitä siitä, millainen turvallisuuskulttuuri on tai ei ole. Olemme kiinnostuneita siitä, miten kahden eri oppilaitoksen opiskelijat kokevat turvallisuuden ja turvallisuuskulttuurin. Tutkimukseen osallistuneista vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijat asuvat oppilaitoksessaan ja ammatillisen toisen asteen opiskelijat ovat päiväopiskelijoita. Miten opiskelijoiden turvallisuuskäsitykset ja turvallisuuden tunteen muodostuminen eroavat opiskelijoilla, jotka asuvat oppilaitoksessaan verrattuna päiväopiskelijoihin.

Tarkemmat tutkimuskysymyksemme ovat:

1) *Mitkä tekijät tuovat opiskelijalle turvallisuuden tunteen?*
2) *Miten oppilaitoksen toimintakulttuuri vaikuttaa turvallisuuskulttuurin muodostumiseen?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimuksen aineisto (N=187) kerättiin eläytymismenetelmällä tammikuussa 2017 yhden oppilaitoksen kahden eri toimipisteen opiskelijoilta. Toinen oli ammatillisen toisen asteen oppilaitos ja toinen vapaan sivistystyön oppilaitos. Opiskelijat ovat iältään pääosin nuoria aikuisia, mutta heidän joukossaan on pieni määrä aikuisopiskelijoita. Tässä tutkimuksessa emme kysyneet vastaajien ikää, sukupuolta tai muita taustatietoja, koska tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä vertailuja vastaajien taustatietojen perusteella.

Eläytymismenetelmän onnistuminen on usein kiinni siitä, kuinka hyvin kehyskertomusten variaatiot tukevat tutkimusongelmaa. Onnistuneen kehyskertomuksen laadinta on menetelmän käytön ja koko tutkimuksen onnistumisen kannalta erittäin tärkeää. Eläytymismenetelmää käytettäessä on tapana varioida vähintään kahta eri kehyskertomusta niin, että saadaan kaksi toisistaan vain yhden tekijän osalta (esim. positiivinen ja negatiivinen) muuttuvaa kehyskertomusta. Tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta:

1) *Keskustelet opiskelukaverisi kanssa. Olette yhtä mieltä siitä, että mielestänne oppilaitoksenne turvallisuusasiat ovat hyvällä tolalla. Kirjoita tarina keskustelustanne.*

2) *Keskustelet opiskelukaverisi kanssa. Olette yhtä mieltä siitä, että mielestänne oppilaitoksenne turvallisuusasiat ovat huonolla tolalla. Kirjoita tarina keskustelustanne.*

Aineisto kerättiin molemmissa oppilaitoksissa ennen pelastuslain mukaista omatoimisen varautumisen poistumisharjoituskoulutusta. Aikaa tarinoiden kirjoittamiseen annettiin noin 20 minuuttia ja tämä oli riittävä aika vastausten kirjoittamiseen. Pääsääntöisesti eläytymismenetelmää käytettäessä vastaajalle arvotaan yksi kehyskertomuksista. (Eskola ym. 2017.) Tässä tutkimuksessa kuitenkin kokeiltiin, mitä tapahtuu, kun vastaaja saa itse valita kehyskertomuksen, jonka pohjalta haluaa kirjoittaa. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuville opiskelijoille oli kopioitu kehyskertomuksen molemmat variaatiot paperin eri puolille. Opiskelijoita ohjeistettiin valitsemaan oman käsityksensä mukainen kehyskertomuksen variaatio, ja kirjoittamaan tarina sen pohjalta. Valinnalla haluttiin saada metodologisen kokeilun lisäksi tietoa siitä, miten tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokevat oppilaitoksen turvallisuusasiat.

Näin ollen kukin vastaaja pohti jo ennen tarinan kirjoittamista omaa käsitystään oppilaitoksen turvallisuuden nykytilasta eli kokiko hän turvallisuusasioiden olevan oppilaitoksessaan hyvällä vai huonolla tolalla. Kaiken kaikkiaan positiivisia tarinoita oli yhteensä (n=124) joista ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden tarinoita oli (n=77) ja vapaan sivistystyön opiskelijoiden tarinoita (n=47). Negatiivisia tarinoita oli yhteensä (n=63), joista ammatillisen

toisen asteen opiskelijoiden tarinoita oli (n=49) ja vapaan sivistystyön opiskelijoiden tarinoita (n=14).

Aineiston analysointi aloitettiin litteroimalla tarinat yhteen tiedostoon. Litteroitua aineistoa kertyi kokonaisuudessaan 45 sivua (fontti Calibri, fonttikoko 11 ja riviväli 1). Aineisto järjestettiin litteroinnin yhteydessä kehyskertomuksittain ja oppilaitoksittain. Aineiston analysointi eteni aineiston koodaamisen kautta tarkempaan teemoitteluun. Litteroidusta aineistosta koodattiin värikoodein tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita, ja analyysiyksikköinä toimivat yksittäiset sanat, lauseet, kappaleet ja pidemmät tekstiosiot. Teemojen kvantifiointi mahdollisti oppilaitosten välisen vertailun tekemisen.

Tutkimuksen aineisto osoittautui varsin laajaksi ja monisyiseksi. Oppilaitosten välisessä vertailussa esille nousivat oppilaitosten erilaiset painotukset ja teemat, vaikka yhtäläisyyksiäkin löytyi. Aineiston teemat näyttäytyivät käänteisinä. Samasta teemasta löydettiin sekä hyvää että huonoa.

Tulokset on esitetty jakaen ne kehyskertomuksittain kahteen pääluokkaan: 1) turvallisuus hyvällä tolalla ja 2) turvallisuus huonolla tolalla. Tulokset on esitetty vertailevasti niin, että positiivisen tuloksen yhteydessä on esitetty saman teeman esilletulo myös negatiivisissa vastauksissa. Luokkien avulla vertaillaan kahden erityyppisen oppilaitoksen opiskelijoiden kokemaa tunnetta turvallisuudesta sekä tuodaan esille tutkittavien opiskelijoiden ääntä aineistolainauksin. Toisin kuin yleensä, tässä tutkimuksessa käytetään peräkkäin monia lyhyitä eri vastaajilta peräisin olevia sitaatteja. Tällä metodologisella ratkaisulla pyritään kuvaamaan aineiston keskeisiä teemoja monipuolisesti ja laajasti.

Tulokset

Turvallisuusasiat ovat hyvällä tolalla (n=124)

Positiivisissa tarinoissa paloturvallisuus ja siihen liittyvät osatekijät nousevat molempien oppilaitosten vastaajien tarinoissa eniten esille. Yhtenä keskeisimpänä turvallisuutta tuovana tekijänä tarinoissa kuvattiin **hätäpoistumisteiden merkitys** (n=32). Vastaajat toivat selkeästi esille, että heille on tärkeä

tietää, missä hätäpoistumisreitit ovat ja se, että poistumisreitit ovat merkitty selkeästi.

> *Laitoksemme turvallisuusasiat ovat hyvällä tolalla, koska meillä on selkeät poistumisreitit hyvin ohjattuna.*
>
> *Tää on kuiteskin iso alue ja täällä on paljon hyvin merkittyjä poistumisreittejä.*
>
> *Poistumistiet on ainakin merkitty selkeästi.*
>
> *Poistumistiet on selvästi esillä.*
>
> *Koulumme poistumistiet on merkitty hyvin.*
>
> *Oppilaitoksen poistumistiet on selvästi näkyvissä.*

Pelastuslain 9 § velvoittaa rakennuksen omistajaa, haltijaa sekä toiminnanharjoittajaa huolehtimaan siitä, että rakennuksessa olevat henkilöt pystyvät tulipalossa tai muussa äkillisessä vaaratilanteessa poistumaan rakennuksesta tai että heidät voidaan pelastaa muulla tavoin (Pelastuslaki 379/2011; Waitinen & Ripatti 2009, 15). Pelastuslain 10 § edellyttää rakennuksen omistajaa, haltijaa sekä toiminnanharjoittajaa osaltaan huolehtimaan siitä, että uloskäytävät ja kulkureitit pidetään kulkukelpoisina, esteettöminä ja sellaisessa kunnossa, että niitä voidaan käyttää turvallisesti ja tehokkaasti. Uloskäytävät ja kulkureitit tulee tarvittaessa merkitä ja valaista asianmukaisesti (Waitinen, Ripatti & Becker 2011, 31; Pelastuslaki 379/2011).

Hätäpoistumisteiden merkitys nostettiin esille myös negatiivisissa tarinoissa. Ammatillisen toisen asteen opiskelijoista (n=15) osa koki turvattomuutta tuovana asiana sen, ettei tunne poistumisreittejä tai ne eivät ole esteettömiä. Vastauksissa esille nousi myöskin se, ettei vastaaja tiennyt myöskään sitä, mihin hätäpoistumisreittiä pitkin tulee mennä, eli mikä on yleinen kokoontumispaikka.

> *En tiedä missä on pelastustiet, enkä tiedä mitkä on kokoontumispaikat.*
>
> *Se on kyllä outoa, ettei olla millään tavoin käyty mitään pelastautumisreittejä tai kokoontumispaikkoja opiskelun alussa.*
>
> *Huomasimme, että hätäpoistumistiet on usein tukossa.*

Suomessa syttyy vuosittain keskimäärin 100 koulupaloa, joiden yleisin syttymissyy on loisteputkivalaisimen kuristimen kärähtäminen (PRONTO 2016).

Oppilaitoksissa harjoitellaan nykyisin Sisäasiainministeriön suosituksen mukaisesti poistumista kaksi kertaa lukuvuoden aikana. Poistumisharjoittelun tavoitteena on, että jokainen ymmärtää poistumisturvallisuuden merkityksen oppilaitoksessa, sisäistää oman roolin poikkeustilannetoiminnassa ja saavuttaa itsevarmuuden sekä luottamuksen omaan osaamiseen poikkeusoloissa. Tulipalotilanteessa yksilön kannalta tärkein rakenteellinen turvallisuustekijä on mahdollisuus esteettömään poistumiseen. Kaikista tiloista tulee aina olla kaksi toisistaan riippumatonta poistumisreittiä. (Waitinen ym. 2011, 15.) Oppilaitokset ovat yleensä monikerroksisia ja isoja rakennuksia, joten poistumisturvallisuuden kannalta on erityisen tärkeää, että rakennuksessa päivittäin operoivat henkilöt tuntevat rakennuksen myös poistumisturvallisuuden näkökulmasta.

Paloturvallisuus korostuu vastaajien positiivisissa tarinoissa myös siten, että **alkusammutusvälineiden saatavuutta ja sijaintia korostettiin** vastauksissa (n=32). Molempien oppilaitosten vastaajat kokivat, että on tärkeää tietää, missä alkusammutusvälineet sijaitsevat ja miten niitä käytetään. Pelastuslain 12 § velvoittaa rakennuksen omistajaa, haltijaa sekä toiminnanharjoittajaa huolehtimaan siitä, että sammutus-, pelastus- ja palontorjuntakalusto, sammutus- ja pelastustyötä helpottavat laitteet sekä palonilmaisu-, hälytys- ja muut onnettomuuden vaaraa ilmaisevat laitteet on pidettävä toimintakunnossa sekä huollettava ja tarkastettava asianmukaisesti (Pelastuslaki 379/2011).

> *Mielestäni paloturvallisuus on hyvällä tolalla, koska palosammuttimia on ripoteltu ympäri koulua.*
>
> *Noi sammuttimet on hyvin iskussa ja hyvin esillä, ettei tarvi ettiä, jos tapahtuis jotain.*
>
> *Sammuttimia löytyy seinältä.*
>
> *Palosammuttimia ja sprinklereitä löytyy.*
>
> *Muutaman vaahtosammuttimenkin olen nähnyt siellä sun täällä.*

Alkusammutusvälineiden saatavuus ja sijainti mainittiin myös negatiivisissa tarinoissa. Vapaan sivistystyön opiskelijoista (n=3) ja ammatillisen toisen asteen opiskelijoista (n=6) mainitsivat alkusammutusvälineiden saatavuuden tärkeyden. Vastauksista tulee esille myös se, että opiskelijoilla ei ole tietoa siitä, missä alkusammutusvälineet sijaitsevat.

Palosammuttimia ei jostain syystä ole hyvin saatavilla.

Missä on esimerkiksi vaahtosammuttimet, vai onko niitä ollenkaan?

Jos tulipalo nyt yllättäisi & se olisi helppo sammuttaa itse, ei ole hajuakaan missä sammutuspeite tai sammutin löytyy.

Myö ei tiedetä missä on palosammuttimet.

Paloturvallisuuden ja siihen läheisesti liittyvien tekijöiden korostuminen tuli esille molempien oppilaitosten opiskelijoiden tarinoista. Mielenkiintoista on, että vain ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opiskelijat korostivat tarinoissaan **ensiaputarvikkeiden saatavuuden** ja sijainnin tärkeyttä (n=16). Vastaajat kokivat tarpeelliseksi ensiapukaapit ja sen, että tietävät missä kaappi sijaitse ja mitä sieltä löytyy.

Ensiapukaapit on tosi hyvät!

Kun vaan kulkee silmät auki niin huomaa EA-pisteitä.

Jokaisessa talossa on ensiapukaapit.

Olen usein ystävän kanssa puhunut, kuinka hyvin on löydettävissä ensiaputarvikkeet.

Ensiapupakkauksia on luokissa ja käytävillä.

Vastaajien kokema ensiapukaappien tarpeellisuus on osittain selitettävissä sillä, että opiskelijat opiskelevat ammattiin ja suuri osa oppilaitoksella tapahtuvasta opetuksesta tapahtuu käytännön työtilanteissa ja näin ollen ensiaputarvikkeiden tarve korostuu, koska käytännön tilanteissa pieniä haavereita sattuu. Erikoista on, etteivät vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijat, jotka asuvat oppilaitoksella, kaivanneet ensiapukaappeja.

Ensiaputarvikkeiden saatavuus nousi esille myös negatiivisissa tarinoissa. Ammatillisen toisen asteen opiskelijoista (n=7) nosti esille ensiaputarvikkeiden saatavuuden. Vastaajat olivat varsin tyytymättömiä siihen, että laastarit loppuvat ensiapukaapeista usein. Osa vastaajista koristi sitä, ettei tiedä, missä ensiapukaapit sijaitsevat.

Laastareita ei lähes koskaan ole ensiapulaatikossa.

Laastarit olivat taas loppu ensiapulaatikosta.

En tiedä missä täällä on laastareita.

Käytävillä on näkynyt ensiapupakkauksia, joista tosin on usein laastarit loppu silloin kun niitä tarvitsisi.

Työturvallisuuslain 46 § velvoittaa, että työnantajan on huolehdittava työntekijöiden ja muiden työpaikalla olevien henkilöiden ensiavun järjestämisestä työntekijöiden lukumäärän, työn luonteen ja työolosuhteiden edellyttämällä tavalla (Työturvallisuuslaki 738/2002). Käytännössä lain pykälä tarkoittaa, että oppilaitoksissa on otettava teoria- ja käytännön opetuksessa työolosuhteet huomioon ja varauduttava tarpeelliseen määrään ensiapukaappeja ja huolehdittava kaappien sisällön päivittämisestä säännöllisesti.

Ensiapukaappien sijainti nousi esille ainoastaan ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden tarinoissa, mutta vastaavasti vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoiden tarinoissa korostui **avain- ja oviturvallisuus** (n= 13). Vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijat kokivat, että turvallisuutta oppilaitoksessa lisää se, että jokaisella opiskelijalla on oma avain, jolla pääsee omaan majoitushuoneeseen sekä luokkahuoneeseen.

Vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijat opiskelevat internaattipedagogiikan mukaan, johon kuuluu oleellisena osana se, että opiskelijat asuvat oppilaitoksella ja myös oppiminen luokkahuoneissa jatkuu myöhäiseen iltaan.

> *Oma rauha ja lukot ja avain luovat turvallisuuden tunnetta.*
>
> *Suurin osahan pääsee vain huoneisiin jos käyttää avaimissa olevaa avainkorttia.*
>
> *Vain tägillä ja avaimilla tietyt ihmiset eli opiskelijat ja henkilökunta pääsevät niillä tiettyihin tiloihin.*
>
> *Ovet on lukossa öisin ja vain täkyllä pääsee sisään.*

Kulunvalvonnalla ja lukituksella ohjataan opiskelijoiden ja henkilöstön pääsyä oppilaitoksen eri tiloihin. Näin ollen opiskelijoiden kulku oppilaitoksen tiloissa on osittain rajattua. Toimiva kulunvalvonta ja lukitus ovat olennaisia tekijöitä oppilaitoksen turvallisuusriskienhallinnassa. Kun oppilaitoksen ulko-ovet pidetään lukittuina ja kulku on valvottua, asiattomien henkilöiden sisäänpääsyn riski pienenee. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, 48.)

Avain- ja oviturvallisuus nousi esille myös negatiivisissa tarinoissa. Vapaan sivistystyön opiskelijoista (n=5) koki, että turvattomuutta lisää, kun kuka tahansa voi kävellä virka-aikaan oppilaitoksen pääovesta sisään.

> *Kuka vaan pääsee etuovesta sisälle päivällä ja aulassa ei aina ole ketään katsomassa ketä sisälle tulee.*

Ulko-ovista voi päiväsaikaan kävellä kuka tahansa hyypiö.

Päivisin kuka tahansa voi päästä tänne sisään harhailemaan.

Oppilaitoksen rakennusten rakenteellisilla ja mekaanisella suojauksella on merkittävä ennaltaehkäisevä vaikutus. Tekniset turvajärjestelyt ehkäisevät ilkivaltaa, varkauksia ja väkivaltaa koulussa ja sen alueella. Parhaimmillaan ne lisäävät myös opiskelijoiden ja henkilökunnan kokonaisvaltaista turvallisuutta. (Sisäasiainministeriö 2010, 19.)

Fyysisten turvallisuustekijöiden lisäksi vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoiden tarinoissa korostui henkinen ulottuvuus eli oppilaitoksen **ilmapiiri ja yhteishenki** (n=10) nostettiin esille. Oppilaitosyhteisössä tärkeimmät avaintekijät ovat onnistunut vuorovaikutus ja yhteistyö opiskelijoiden, opettajien ja koko henkilöstön kesken. Opiskelijoiden hyvinvointi edellyttää hyvinvoivaa oppilaitosta, jossa jokaisella opiskelijalla ja henkilökunnan jäsenellä on hyvä ja turvallinen olla. Ilmapiiri ja yhteishenki eivät nousseet esille negatiivisten tarinoiden puolella.

Oppilaitoksen tunnetila ja henkilöstön keskinäiset suhteet välittyvät opiskelijoille, joten oppilaitoksen tulisi panostaa myös henkilöstön hyvinvointiin. Hyvinvoiva henkilöstö kykenee hoitamaan työnsä hyvin ja oppilaitoksen tunneilmasto pysyy positiivisena. Oppilaitoksen tunneilmastoon kuuluu kolme asiaa: yhteisyyden tunne, henkilökohtaisten suhteiden lämpö ja sivistyneisyys sekä turvallisuuden tunne. (Uusikylä 2006, 17.) Ystävällisyys ja toisten auttaminen, yhteisöllisyys sekä luottamus siihen, että voi saada apua, antavat opiskelijoille tunteen turvallisuudesta

Varmasti hädän tullen oppilaat ja muu henkilökunta auttaa toisiaan.

Ylipäätään ilmapiiri on sellainen että oppilaiden turvallisuudesta ja hyvinvoinnista huolehditaan.

Kyllä mie oon hirveesti nauttinu olostani täällä.

Turvallisuuden tunne syntyy enemmänkin luottamuksesta toisiin, kuin kaikkeen varautumisesta.

Turvallisuus muodostuu ilmapiiristä. Hyvässä ja turvallisessa ilmapiirissä voi olla rauhallisin mielin.

Turvallisuuden tunne oppilaitoksessa on subjektiivinen ilmiö ja se rakentuu osittain siitä, millainen ilmapiiri opiskelijan omassa ryhmässä vallitsee. Oppi-

laitosyhteisön arvostukset ja toimintamallit ratkaisevat esimerkiksi sen, voiko omassa ryhmässä olla oma itsensä ja ilmaista tunteitaan sekä sen, tukevatko yhteisön jäsenet tarvittaessa toisiaan (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta 2012, 128).

Turvallisuusasiat ovat huonolla tolalla (n=63)

Negatiivisissa tarinoissa löytyy molempien oppilaitosten osalta varsin paljon samankaltaisuuksia. Tarinoista löytynyt isoin yhteinen nimittäjä on **yleinen kritiikki**, jota ilmeni ammatillisen toisen asteen (n=16) että vapaan sivistystyön(n=13) oppilaitoksen opiskelijoiden osalta.

Tarinoista käy ilmi, että vastaajat kokevat tyytymättömyyttä siihen, miten jokin yksittäinen asia on hoidettu, tai ei ole hoidettu. Kritiikkiä tuli pihan hiekoituksesta, valvontakameroiden toimimattomuudesta, vartijan vähäisestä läsnäolosta ilta- ja yöaikaan sekä koettiin, että turvavälineitä ei ole saatavilla tai niiden sijainti ei ole tiedossa.

> *Entäs toi yövartija? Kyllä mä sen aina välillä näen. Tosin jotkut sanoo, että se saattaa vaan kävellä aulassa ja lähtee sitten pois, mutta en mä ole kiinnittänyt siihen huomiota.*
>
> *Ajotie koululle on kovin pimeä & kapea ja harva noudattaa nopeusrajoituksia. Pihojen hiekoitus kaipaisi myös petraamista.*
>
> *Laastareita ei lähes koskaan ole ensiapulaatikossa. Hätäpoistumisteiden edessä on tavaraa.*
>
> *Defibrillaattorit sun muut pelastussuunnitelmat on, mutta opiskelijahuoltoa ei niinkään.*

Yleisen kritiikin taustalta löytyy varmasti monia eri nimittäjiä. Yksi näistä on se, että opiskelijoille ei ole kerrottu asioita tarpeeksi selkeästi tai he ovat olleet poissa silloin, kuin asioita on käsitelty. **Yleistä kritiikkiä** esiintyi myös positiivisissa tarinoissa. Vapaan sivistystyön opiskelijoista kahdeksan (n=8) ja ammatillisen toisen asteen opiskelijoista kuusi (n=6) nosti esille samoja epäkohtia, joita tuotiin esille negatiivisissa tarinoissa. Osa opiskelijoista ei pidä turvajärjestelyistä ja koki ne tarpeettomiksi.

> *Oppilaitokselle johtava tie on varsinkin talvella tosi pimeä ja liukas.*
>
> *Ainoana miinuspuolena on talvisin huonosti hiekotetut pihat.*

Vartija vois käydä useammin.

Nää kaikki lukitut ovet ihmetyttää.

Jos turvallisuutta lisättäisiin yhtään enempää se saisi vaikutuksen vankilalta jossa on aseistetut vartijat ja sähköaidat.

Molempien oppilaitosten vastauksissa **tietämättömyys** turvallisuudesta tai siihen liittyvistä tekijöistä (n=20) koettiin varsin yleiseksi syyksi siihen, miksi oli päädytty valitsemaan negatiivinen kehyskertomus. Moni vastaaja näytti kokevan varsin negatiivisesti sen, ettei tiedä jotain turvallisuuteen liittyvää asiaa, tai jotain ei ole kerrottu. Tämä toistui varsin samankaltaisena useassa tarinassa:

Huomasimme luokkatoverin kanssa että koulussa poistumisreitit on hyvin merkattu mutta muuta turvallisuusasioista emme ole kuulleet. Olimme yhtä mieltä asiasta ettei kukaan ollut käynyt näitä asioita meidän kanssa läpi.

Minulla ei ole kovin hyvää käsitystä koulumme turvallisuudesta. Konehommista asiasta on puhuttu mutta se ei kyllä mielestäni riitä. En tiedä, minne missäkin hätätilanteessa kuuluu mennä, tai pitääkö jotain erityistä ottaa huomioon. Ja missä on esimerkiksi vaahtosammuttimet, tai onko niitä ollenkaan?

Yleisistä turvallisuus säännöistä ei olla kauhean usein puhuttu tai infottu, sitä voisi vähän parantaa.

Vastauksista tulee selkeästi ilmi, että tämän päivän nuoret aikuiset ovat kiinnostuneita myös oppilaitoksen yleisistä turvallisuusasioista. Tähän viittaa vahvasti myös se, että positiivisten tarinoiden tärkeimmiksi asioiksi koettiin nimenomaan oppilaitoksen yleiseen turvallisuuteen liittyvät tekijät; tiedetään, missä poistumisreitit ja alkusammutusvälineet sekä ensiapukaapit sijaitsevat.

Perinteisesti on ajateltu, että onnettomuuden sattuessa oppilaitoksessa on paikalla aina henkilökuntaa, joka on koulutettu toimimaan erilaisissa uhka- ja vaaratilanteissa. Henkilökunnan tehtävä on taata opiskelijalle fyysisesti ja henkisesti turvallinen ympäristö. Oppilaitosten turvallisuutta koskeva keskustelu on selkeästi muuttunut ja osana tätä muutosta valveutuneet nuoret tulisi ottaa vahvasti mukaan oppilaitoksen turvallisuustyöhön.

Ammatillisen toisen asteen oppilaitoksen opiskelijoiden tarinoissa nostettiin esiin **työturvallisuuteen** (n=8) liittyvät asiat, jotka koettiin negatiivisiksi. Opiskelijat opiskelevat ammattiin, jolloin suuri osa oppimisesta tapahtuu

oppilaitoksella aidoissa oppimisympäristöissä ja työelämän tilanteissa. Tällöin korostuvat työturvallisuuteen liittyvät tekijät. Opiskelijoiden tarinoissa käy kuitenkin selkeästi ilmi, että vastaajat ovat osin pettyneitä työturvallisuuden opetukseen ja siihen, etteivät opettaja ja ohjaava henkilökunta huolehdi esimerkiksi suojavälineiden käytöstä:

> *Välillä tuntuu, ettei henkilökunnalla ole kiinnostusta kertoa näistäkään asioista, muuta kuin ohimennen mainitsemalla. Esimerkkejä: koneita käytetään ilman turvakenkiä, hengityssuojaimia käytetään harvoin, kasvinsuojeluasioissa ei käytetä tarvittavia suojavarusteita.*
>
> *Suojavälineitä ei myöskään tarvi käyttää koneiden kanssa.*

Työturvallisuuteen liittyvät asiat nostettiin esille myös ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden (n=3) positiivisissa tarinoissa. Positiivisen tarinan osana esille nostettiin kritiikkiä suojavälineistä ja siitä, että henkilökunta ei valvo niiden käyttöä.

> *Opiskelijoille tarjotaan työturvallisuuskoulutus ja opetetaan oman alan turvallisuusvaatimukset. Niiden toteutumista ei sen sijaan tarkkaan valvota, asioita tehdään väärin ja sanotaan, että töissä ei sitten toimita näin.*

Käytännön työtehtäviä suoritettaessa henkilökunnan jäsenten tulee olla sitoutuneita työturvallisuuteen, suojavälineiden käyttöön ja vaativan suojavälineiden käyttöä myös opiskelijoilta. Laki ammatillisesta koulutuksesta 19 § kuvaa opiskelijan työturvallisuutta seuraavasti: T*yönantaja vastaa työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävässä koulutuksessa opiskelijan työturvallisuudesta siten kuin siitä työntekijöiden osalta säädetään ja määrätään myös silloin, kun opiskelija ei ole työsopimussuhteessa taikka virkasuhteessa tai siihen verrattavassa julkisoikeudellisessa palvelussuhteessa työnantajaan* (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998). Opiskelijan suorittaessa oppilaitoksen oppimisympäristöissä työvuoroja tai työssä oppimisjaksoa rinnastetaan oppilaitos työpaikkaan, jolloin oppilaitoksen tulee vastata opiskelijan työturvallisuudesta kokonaisvaltaisesti.

Työturvallisuuslain 15 § mukaan työnantajan on hankittava ja annettava työntekijän käyttöön erikseen säädetyt vaatimukset täyttävät ja tarkoituksenmukaiset henkilönsuojaimet, jollei tapaturman tai sairastumisen vaaraa voida välttää tai riittävästi rajoittaa työhön tai työolosuhteisiin kohdistuvilla

toimenpiteillä. Työnantajan velvollisuus on valvoa suojainten käyttöä. (Työturvallisuuslaki 738/2002.)

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, mitkä asiat lisäävät opiskelijan kokemaa turvallisuudentunnetta oppilaitoksessa ja mitkä tekijät aiheuttavat turvattomuutta vertailemalla ammatillisen toisen asteen ja vapaan sivistystyön oppilaitoksen opiskelijoiden eläytymismenetelmävastauksia. Molempien yksiköiden opiskelijat kokivat tärkeimpänä turvallisuutta luovana tekijänä sen, että tunnetaan poistumisteiden sijainnit sekä tiedetään, missä alkusammutusvälineet ja ensiapukaapit sijaitsevat. Tämän voidaan tulkita kertovan osittain siitä, että nyt opiskelemassa olevat opiskelijat eivät ole vielä unohtaneet Jokelan ja Kauhajoen oppilaitoksissa tehtyjä äärimmäisiä väkivallantekoja. Erilaiset turvallisuutta tuovat tekijät korostuvat niillä opiskelijoilla, jotka asuvat oppilaitoksella. Tällöin on luonnollista, että avain- ja oviturvallisuus sekä oppilaitoksen yhteisöllisyys koetaan tärkeiksi tekijöiksi. Ulkopuolisten henkilöiden ei haluta pääsevän sisälle oppilaitokseen ja ilta-aikaan on hienoa, kun yhteisöllisyys tuo mukanaan yhteenkuuluvuutta yhdessä tekemisen muodossa.

Tutkimuksen negatiivisista tarinoista on nostettavissa esille kolme pääteemaa: (1) yleinen kritiikki, (2) tietämättömyys turvallisuusasioista ja (3) puutteet työturvallisuudessa. Yleistä kritiikkiä antoivat molempien oppilaitosten opiskelijat ja kohteena oli tyytymättömyys siihen, kuinka turvallisuusasiat hoidetaan oppilaitoksen puolesta. Tietämättömyydessä esille nostettiin vastaajien tietämättömyys turvallisuudesta ja siihen liittyvistä asioista. Työturvallisuuden osalta kritisoitiin sitä, ettei tarvittavia suojavälineitä ole saatavilla tai henkilökunta ei valvo niiden käyttöä.

Oppilaitoksen turvallisuustoiminnan takana on organisaation toimintakulttuuri, joka mahdollistaa hyvän turvallisuuskulttuurin kehittämisen. Oppilaitoksessa viihtyminen perustuu hyvään toiminta- ja turvallisuuskulttuuriin. Oppilaitoksen hyvä toiminta- ja turvallisuuskulttuuri ei palvele vain henkilöstöä, vaan se tukee kaikkia oppilaitoksessa työskenteleviä. Toimintakulttuurin paras ilmentäjä on tapa, jolla oppilaitoksen jäsenet toisensa koh-

taavat; oppilaitoksessa osoitetaan kunnioitusta ja arvostusta toisia kohtaan. Turvallisuuskulttuurin paras ilmentäjä on tapa, jolla oppilaitoksen jäsenet suhtautuvat yhteiseen turvallisuuteen jokaisen kantaessa omalta osaltaan vastuun ja pitäen kiinni sovituista pelisäännöistä.

Vastaajat eivät tuoneet tarinoissaan esille sellaisia tekijöitä, jotka kertoisivat oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin olevan huonolla tolalla, tämän voitaneen olettaa kertovan siitä, että opiskelijat pitävät oppilaitoksensa turvallisuuskulttuuria hyvänä. Olettamaa tukee myöskin se, että positiivisissa tarinoissa tuli esille opiskelijoiden kiinnostus saada lisää tietoa koko oppilaitoksen turvallisuutta koskevista asioista. Negatiivisissa tarinoissa sävy oli varsin rento ja humoristinen, eikä vastauksissa ilmennyt mitään sellaista seikkaa, jonka nojalla vastaajien voidaan olettaa pitävän oppilaitoksen turvallisuutta huonona.

Oppilaitoksessa tulee voida työskennellä turvallisessa oppilaitosympäristössä, jossa erilaiset uhat ja vaarat eivät varjosta päivittäistä perustehtävää ja työn tavoitteita toteutumasta. Työpaikan uhka- ja vaaratilanteet heikentävät työkykyä ja altistavat pitkillekin sairauspoissaoloille ja pahimmillaan voivat aikaistaa eläkkeellelähtöhalukkuutta. Työterveyden määritelmissä turvallisuutta pidetään keskeisenä tekijänä hyvinvoinnin ja työn sujuvuuden ohella. (Teperi 2014, 9.) Suomen viranomaiset ovat päivittäneet toimintamalleja ja kiristäneet toimenpiteitä, joilla pyritään ehkäisemään edellä mainitun kaltaisia väkivallantekoja jo ennakolta sekä lisätä viranomaisten toimintavalmiutta. Toimenpiteiden tavoitteena on opiskelijoiden ja henkilökunnan turvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Tähän sisältyy yhteinen näkemys siitä, että päivittäinen turvallisuus on erittäin merkittävä tekijä, jonka takaamiseksi on oltava riittävät resurssit (Sisäasiainministeriö 2010, 3).

Työympäristöllä on suuri merkitys oppilaitoksen jokapäiväisessä arjen työssä, opiskelussa, oppimisessa ja viihtyvyydessä. Hyvä työympäristö kannustaa luovaan oppimiseen ja opettamiseen ja muodostaa olosuhteet kasvulle ja kehitykselle sekä tukee yhteisöllisyyttä. Oppilaitosyhteisö on monimutkainen verkosto ihmissuhteita, työsuunnitelmia, lukujärjestyksiä ja päivittäisiä toimintoja, joille koulurakennus tarjoaa fyysisen tapahtumaympäristön omine materiaalivirtoineen ja sisäisine vaatimuksineen (Tapaninen 2006, 53). Oppilaitoksen arvoihin on kuuluttava jokaisen henkilökunnan jäsenen oikeus

turvalliseen työympäristöön myös henkilökohtaisen koskemattomuuden osalta. Turvallisen työympäristön kehittäminen oppilaitoksen henkilöstölle luo samalla turvallisen oppimisympäristön opiskelijoille. (Kyllönen & Rickman 2011, 21.)

Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri muodostuu yksilön käsityksinä, arvoina, asenteina sekä rooleina ja osittain koko organisaation toimintamalleina, sääntöinä, vuorovaikutuksena ja ilmapiirinä. Oppilaitoksen edellytetään olevan turvallinen ympäristö niin opiskelijalle, kuin työntekijälle sekä antavan toimivan mallin erinomaisen turvallisuuskulttuurin ylläpitämisestä arjen toimintakulttuurina. Ongelmaksi muodostuu, että oppilaitokset joutuvat itse kehittämään turvallisuuskulttuuriaan tilanteessa, jossa turvallisuutta kasvatuksen kontekstissa ilmiönä, osaamiskompetenssina tai opetuksen sisältönä koskevia laajoja tutkimuksia ei ole saatavilla. (Lindfors 2012, 14.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä on viime vuosina ollut laajojen muutosten kourissa. Suuret muutokset ovat koskeneet ammatillista toista astetta, kun ammatillinen koulutus on muutettu osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja on lisätty ja sääntelyä ja päällekkäisyyttä purettu (OKM, 2017). Muutosten ristipaineet heijastuvat koko työyhteisöön ja välittyvät opiskelijoille asti. Turvallisuuteen on viime vuosina panostettu oppilaitoksissa ja painetta tähän ovat lisänneet uudet ja tiukentuneet viranomaismääräykset. Isoja muutoksia on tullut muun muassa oppilaitosten poistumisharjoituksiin, kun pelastuslaitokset joutuivat vuoden 2015 alusta lähtien raportoimaan toimialueidensa oppilaitosten poistumisharjoitukset Sisäasiainministeriölle (Sisäisen turvallisuuden ohjelma STO III, 2013). Osa uudistusta on ollut myös oppilaitosten palotarkastusten uudistettu auditointimalli, jossa tarkastuksen sisältöä on osin laajennettu koskemaan myös turvallisuusjohtamista sekä turvallisuusviestintää- ja osaamista.

Turvallisuuskulttuurin kehittämisen tulee olla mitattaviin tavoiteisiin pohjautuvaa, jolloin turvallisuuskulttuuri on yläkäsite, jota luodaan kehittämällä ja tavoittelemalla erilaisia alatavoitteita. Alatavoitteet ovat lyhyen, keskipitkän ja pitkän aikavälin tavoitteita. (Cooper 2000, 114.) Hyvän turvallisuuskulttuurin omaavan oppilaitoksen turvallisuustoiminnasta löytyy kolme

osatekijää: (1) turvallisuusasioiden arvostus ja oikeat arvot, (2) riittävät tiedot ja taidot sekä (3) päivittäiset käytännön turvallisuusteot ja turvallisuustietoinen toiminta. Mikäli joku näistä osatekijöistä puuttuu, ei turvallisuuskulttuuri oppilaitoksessa ole sillä tasolla, millä sen tulisi olla. (Waitinen & Ripatti 2009, 4–7; Linjala & Waitinen 2010, 5.)

Oppilaitosturvallisuuden kehittämisen tavoitteena tulisi aina olla oppilaitoksen toimintakyvyn lisääminen. Kehittämisen ensisijaisena tarkoituksena tulisi olla kaikille turvallinen oppilaitos, jossa henkilöstö voi rauhallisin mielin tehdä töitä ja opiskelijat keskittyä opiskeluun, eikä kenenkään tarvitse pelätä esimerkiksi tapaturmia, väkivaltaa tai ympäristöstä johtuvalle sairaudelle altistumista (Paasonen 2012, 29). Oppilaitoksen johdon roolilla on suuri merkitys organisaatiokulttuurin kehittämisessä. Jos oppilaitoksen johto ei ymmärrä tarvetta muutokselle alttiin organisaatiokulttuurin rakentamisessa, juuri mitään ei oikeastaan ole enää tehtävissä (Juuti & Virtanen 2009, 59). Mikäli johto ei sitoudu organisaatiokulttuurin kehittämiseen, ei turvallisuuskulttuuria ole mahdollista kehittää. Hyvä johtamiskulttuuri, hyvät organisaation sisäiset toimintamallit ja henkilöstön yhteishenki tukevat oppilaitoksen toiminta- ja turvallisuuskulttuurin rakentumista.

Suomalaisissa oppilaitoksissa organisaatiokulttuurin ymmärtäminen on olennainen osa oppilaitoksen johtamista ja turvallisuuskulttuurin rakentumista (Waitinen 2016, 16–17). Johdolla on tärkeä tehtävä, että hyvä turvallisuuskulttuuri oppilaitoksessa pääsee kehittymään. Oppilaitosturvallisuus ja turvallisuusjohtaminen sekä turvallisuuteen liittyvien lakisääteisten tehtävien ja vastuiden hoitaminen edellyttää oppilaitoksen johdolta ja henkilökunnalta oikeaa asennetta turvallisuustyöhön ja erityisosaamista.

Jatkossa tutkimuksen fokus on syytä kohdentaa turvattomuutta tuoviin tekijöihin. Toinen tärkeä tutkimuksen aihe olisi selvittää oppilaitosten hyvän turvallisuuskulttuurin mahdollistavat tekijät, eli miten oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria voidaan rakentaa. Tällä hetkellä tutkittua tietoa aiheesta ei ole saatavilla.

Tutkimuksen aineisto koostui eläytymismenetelmän avulla kerätyistä vastauksista. Menetelmän avulla saatiin kerättyä aineisto, jossa vastaajan voidaan ajatella eläytymisen kautta heijastaneen omia tuntemuksiaan koskien oppilai-

toksen turvallisuuden nykytilaa. Vastaaja eläytyi tilanteeseen, jossa turvallisuus oppilaitoksessa oli hyvällä tai huonolla tolalla. Näin saatiin kerättyä tietoa siitä, mikä vastaajalle tuo turvallisuuden tunnetta eli mitkä ovat ne tekijät jotka luovat turvallisuutta ja vastaavasti negatiivisen aineiston avulla päästiin analysoimaan tekijöitä, jotka lisää turvattomuutta. Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston ensisijainen tarkoitus ei ole arvioida tarinoiden realistisuutta, vaan nostaa esiin tekijöitä, joilla voidaan analysoida vastaajan subjektiivisia tuntemuksia (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 248).

Eläytymismenetelmän eri variaatioilla etsitään sitä, miten kehyskertomuksessa varioitava seikka vaikuttaa vastauksiin, niiden logiikkaan ja käytettyihin selityksiin. Eläytymismenetelmän taustalla on kokeellisen ajattelun logiikka (Wallin ym. 2015, 248). Tämän tutkimuksen kirjoitettujen tarinoiden peruslogiikka on kuitenkin selkeästi erilainen. Negatiiviset tarinat sisälsivät huumoria, olivat kirjoitustyyliltään rennompia ja ironisesti kirjoitettuja. Positiiviset tarinat olivat vakavampia, asiapitoisempia ja sisälsivät tarkkoja huomioita oppilaitosturvallisuuden osa-alueista. Tältä osin käytetyt kehyskertomukset eivät olleet yhteismitallisia.

Tässä tutkimuksessa vastaajalle annettiin kehyskertomuksen molemmat eri variaatiot samalla paperilla. Vastaaja pohti omaa käsitystään tutkittavasta aiheesta eli oppilaitoksen turvallisuuden nykytilasta jo ennen tarinan kirjoittamista ja päätti, kumman kehyskertomuksen haluaa kirjoittaa, positiivisen vai negatiivisen. Valinnalla tutkimukseen osallistuja osoitti, miten hän tutkittavan asian kokee eli tuleeko tarinasta positiivinen vai negatiivinen. Tutkittaessa vastaajien mielipidettä johonkin tiettyyn asiaan, saadaan vastaajien tekemällä kehyskertomuksen valinnalla jo ensimmäinen tulos siitä, miten vastaajat tutkittavan asian kokevat.

Turvallisuuden tunne opiskelijalla muodostuu monista eri tekijöistä. Turvallisuutta lisäävät rakennusten palotekniset asiat sekä kiinteistö- ja toimitilaturvallisuuteen kuuluvat kulunvalvontalaitteistot lukituksineen ja avainturvallisuuksineen. Oppilaitosturvallisuuteen liittyy osaltaan vahvana turvallisuutta tuovana tekijänä myös henkinen turvallisuus, jonka tilasta kertoo oppilaitoksen ilmapiiri, yhteistyötoiminta sekä yhteisöllisyys. Turvallisuuskulttuuri oppilaitoksessa syntyy siitä, että asiat tehdään lainsäädännön

edellyttämällä tavalla, turvallisuutta johdetaan ja turvallisuuden eteen tehty työ on johdonmukaista ja systemaattista. Opiskelijalle tämä työ näkyy siinä, että hän havaitsee jokapäiväisessä toiminnassaan erilaisia turvallisuuteen liittämiään välineitä ja asioita. Hän kiinnittää huomiota hätäpoistumisteiden valoihin, ensiapukaappeihin, alkusammuttimiin, palovaroittimiin, turvakameroihin tai näkee tontilla ilta-aikaan kierrosta tekevän vartijan.

Lähteet

Cooper, M.D. 2000. Towards a model of safety culture. Safety culture. Safety Science 36 (2), 111–136. http://www.sciencedirect.com.helios.uta.fi/science/article/pii/S0925753500000357?np=y&npKey=51fac85d1457e953f19751cf67a5026e42b2ffbafcc7b6a688b02996e2c3a5c9. (Luettu 29.3.2017.)

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota. Tampere: Tampere University Press.

Glendon, A.I. & Stanton, N.A. 2000. Perspectives on safety culture. Safety Science 34 (1–3), 193–214. http://www.sciencedirect.com.helios.uta.fi/science/article/pii/S0925753500000138?np=y&npKey=51fac85d1457e953926eedd6e54195f2409eb4b3154a06b3ad1fa0107c8056d9. (Luettu 28.2.2017.)

Guldenmund, F.W. 2000. The Nature of safety culture: a review of theory and research. Safety Science 34 (1–3), 215–257. http://www.sciencedirect.com.helios.uta.fi/science/article/pii/S092575350000014X?np=y&npKey=51fac85d1457e9535216aa47f48d54f61838ddf6f4b9dbc8bfd11eed7e4e21d0. (Luettu 20.2.2017.)

Guldenmund, F. 2007. The use of questionnaires in safety culture research – an evaluation. Safety Science 45 (6), 723–743. http://www.sciencedirect.com.helios.uta.fi/science/article/pii/S0925753507000239?np=y&npKey=51fac85d1457e953120641c213ea6defd4bc285c28993254c0ac637d5e2cc4c3. (Luettu 20.2.2017.)

Juuti, P. & Virtanen, P. 2008. Organisaatiomuutos. Helsinki: Otava.

Kerko, P. 2001. Turvallisuusjohtaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630. (Luettu 28.2.2017.)

Lindfors, E. 2012. Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja kehittämishaasteita. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus-ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö.

Linjala, T. & Waitinen, M. 2010. Poistumisharjoitusopas. Helsinki: Suomen Palopäällystöliitto.

Mertanen, V. 2013. Turvallinen koulupäivä. Työterveyslaitoksen julkaisuja. Helsinki: Työterveyslaitos

Opetushallitus. 2012. Opetustoimen turvallisuusopas. http://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas. (Luettu 20.2.2017.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Oppilaitosrakennusten turvallisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Ammatillisen koulutuksen reformi. http://minedu.fi/amisreformi. (Luettu 29.3.2017.)

Paasonen, J. (toim.) 2012. Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen. Helsinki: Tietosanoma.

Paasonen, J. & Huumonen, T. 2012. Turvallisuuskulttuurista ja sen tutkimusmenetelmistä. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus-ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö, 63–77.

Pelastuslaki 379/2011. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110379#L3P15. (Luettu 23.2.2017.)

PRONTO. 2016. Pelastustoimen resurssi- ja onnettomuustilastojärjestelmä. Sisäasiainministeriö. http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_D/D4_2016.pdf. (Luettu 2.3.2017.)

Reiman, T. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskriittiset organisaatiot. Onnettomuudet, kulttuuri ja johtaminen. Helsinki: Edita.

Reiman, T., Pietikäinen, E. & Oedewald, P. 2008. Turvallisuuskulttuuri. Teoria ja arviointi. VTT Publications 700. http://www.vtt.fi/inf/pdf/publications/2008/P700.pdf. (Luettu 24.2.2017.)

Schein, E. 2009. Yrityskulttuuri selviytymisopas: tietoa ja luuloja kulttuurinmuutoksesta. Espoo: Suomen laatukeskus.

Sisäasiainministeriö. 2010. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö

Sisäisen turvallisuuden ohjelma, STO III, toimeenpano pelastustoimessa. 2013. Pelastusalan keskusjärjestö SPEK. http://www.spek.fi/loader.aspx?id=4413422f-0283-415d-b601-68a3b2d97ff7. (Luettu 29.3.2017.)

Sorensen, J. N. 2002. Safety culture: a survey of the state-of-the-art. Reliability Engineering and System Safety 76 (2), 189–204. http://www.sciencedirect.com.helios.uta.fi/science/article/pii/S0951832002000054?np=y&npKey=d40ac8d139ca08da19fb53f4e77f103abf01d929fe420b3eb604ba17039ba2f6. (Luettu 29.3.2017.)

Tapaninen, R. 2006. Koulurakennuksen vaikutus hyvinvointiin opetustyössä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine. Hyvä koulu. Työterveyslaitoksen julkaisuja. Helsinki: Työterveyslaitos, 53–70.

Teperi, A-M. 2014. Turvallisuus ihmisten toimintana. Välineitä työpaikan turvallisuuskulttuurin kehittämiseen. Helsinki: Helsingin kaupunki työterveyskeskus.

Työsuojeluhallinto. 2008. Turvallisuusjohtaminen. Työsuojeluoppaita ja -ohjeita 35. Helsinki: Työsuojeluhallinto.

Työturvallisuuslaki 738/2002. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738?search[type]=pika&search[pika]=ty%C3%B6turvallisuuslaki. (Luettu 24.2.2017.)

Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine. Hyvä koulu. Työterveyslaitoksen julkaisuja. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.

Virta, M., Asanti, R., Junttila, L., Koivusilta, L, Koski, P. & Virta, A. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö, 120–134.

Waitinen, M. 2011. Turvallinen koulu? helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksia 334. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Waitinen, M. 2016. Oppilaitoksen turvallisuusopas 2. Turvallisuuskulttuurin kehittäminen. Helsinki: Suomen Palopäällystöliitto.

Waitinen, M & Ripatti, E. 2009. Oppilaitoksen turvallisuusopas. Helsinki: Suomen Palopäällystöliitto.

Waitinen, M., Ripatti, E. & Becker, T. 2011. Työntekijän turvallisuusopas. Helsinki: Suomen Palopäällystöliitto.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.

Työhyvinvointia työstä, työyhteisöstä ja elämän tasapainosta

Työhyvinvointiin liitetyt voimavarat ja kuormitustekijät sekä työhyvinvoinnin edistämisen keinot

Mari Rantanen & Anna Wallin & Jari Eskola

Johdanto

Työelämässä on meneillään useita, työn tapoja, muotoja ja työkulttuuria koskevia muutoksia, joiden vaikutukset kohdistuvat laajasti talouteen, työmarkkinoiden eri toimijoihin, yksilöihin, työyhteisöihin ja organisaatioihin (Pentikäinen 2014). Suomessa työelämän murrokseen liittyy suuri huoli riittävän työpanoksen määrän ylläpitämisestä samalla kun työvoiman tarjonta laskee suurten ikäluokkien jäädessä työelämän ulkopuolelle. Työvoiman tarjontaa heikentää edelleen myös se, etteivät ihmiset ole juurikaan valmiita jatkamaan vapaaehtoisesti työelämässä pidempään tai pidentämään työaikojaan. (Alasoini 2010; Alasoini ym. 2012; Pentikäinen 2014.) Työurien pituuden kannalta keskeistä onkin työkyvyttömyyden mahdollisimman tehokas ehkäisy: työssä jatkaja pidentää työuraansa 1–2 vuodella kun taas työkyvyttömyyseläkkeelle joutuvan ura saattaa lyhentyä yli kymmenellä työvuodella. Lisäksi menetämme Suomessa vuosittain noin 41 miljardia euroa työpahoinvoinnin kustannuksiin (esim. työkyvyttömyyseläkkeet, sairauspoissaolot, sairaana työskentely). (Kauppinen 2013.) Yhteiskunnan hyvinvoinnin ja toimivuuden näkökulmasta tarkasteltuna työhyvinvointiin panostaminen onkin erittäin perusteltua, ja työhyvinvoinnin edistäminen on syystäkin nostettu yhdeksi tulevaisuuden

työn kehittämisstrategian päätavoitteeksi (Työelämän kehittämisstrategia 2020, 2017).

Organisaatioiden menestymisen näkökulmasta työhyvinvointi puolestaan luo edellytyksiä työyhteisön tuottavuuden ja kilpailukyvyn kehittämiseen (ks. esim. Ahonen 2013, 12–15; Otala & Ahonen 2003, 51–69). Työhyvinvoinnin tiedetään olevan yhteydessä kilpailukykyä säilyttäviin tekijöihin, kuten tuottavuuteen, työn laatuun, palvelukykyyn, luovuuteen ja innovaatioihin sekä yksilön terveyteen ja työkykyyn (esim. Huss 2005). Kilpailuaseman säilyttämiseksi yritystoiminnan tulee uusiutua investointien kautta, joka edellyttää osaavaa työvoimaa, korkeatasoista koulutusjärjestelmää, kehittyneitä työorganisaatioiden toimintamalleja sekä ennen kaikkea positiivisen työasenteen ylläpitämistä – työhyvinvoinnin merkitystä unohtamatta (Pentikäinen 2014). Tulevina vuosina yhteistä menestyville julkisten, yksityisten ja kolmannen sektorin organisaatioille onkin se, että ne ovat panostaneet huomattavasti työhyvinvoinnin kehittämiseen (Virtanen & Sinokki 2014, 237).

Työnteon tavoissa, ammattirakenteissa ja työmuodoissa tapahtuvat muutokset asettavat haasteita paitsi työ- ja elinkeinopolitiikalle ja organisaatioille, myös yksilöiden työssä jaksamiselle (Pyöriä 2007, 45–50). Jopa seitsemän kymmenestä palkansaajasta joutuu työskentelemään nopeassa tahdissa ja tiukkojen aikataulujen mukaan (Kandolin & Tuomivaara 2007, 72), ja monille työ on muuttumassa työajoiltaan ja suorituspaikoiltaan väljemmäksi (Hakanen 2004). Puhutaan rajattomasta uudesta työstä, jossa yhdistyy vapaa-ajan ja sosiaalisen elämän piirteitä ja työ näyttäytyy henkisenä jatkuvuutena kronologisen jatkuvuuden sijaan (Vähämäki 2003). Työolosuhteiden ja työsopimusten moninaistuessa yksilöiltä odotetaan yhä enemmän kokonaisvaltaisempaa vastuun ottamista toiminnasta, työn monipuolisesta hallinnasta ja kehittämisestä. (Hakanen 2004; Allvin & Aronsson 2001.)

Epätyypillisten työsuhdemuotojen normalisoituessa työn kuormittavuuteen liittyvät muutokset työolosuhteiden kiristyessä ovat asettaneet uusia tarpeita tutkimukselle (Pyöriä 2007, 50). Viime aikoina tutkimuksessa on korostunut positiivinen ja voimavarakeskeinen näkökulma (Mäkiniemi ym. 2014), kuten positiivinen psykologia (ks. esim. Fredrickson 2015) ja psykologinen hyvinvointi (Robertson & Cooper 2011). Myös työuupumuksen, työstressin,

työn ja perheen yhteensovittamisen, varhaisen eläköitymisen (Mäkiniemi ym. 2014) sekä työn vaatimuksiin kohdistettua työhyvinvointitutkimusta on tehty runsaasti (Pyöriä 2007). Lisäksi työhyvinvoinnin tutkimuksessa suuntauksena on näyttäytynyt sen systeemisempi luonne sekä kokonaisvaltaisempi tarkastelutapa osana laajempaa toimintaympäristöä (Laine 2013; Hakanen 2004).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme työhyvinvointia yksilön omien merkityksenantojen kautta, ja ottaen huomioon työhyvinvoinnin käsitteen tarkastelussa korostettu kokonaisvaltaisuus, dynaamisuus ja subjektiivisuus. Määrittelyissä työhyvinvointi on alettu ymmärtämään laajana, monitieteisenä ja kokonaisvaltaisena ilmiönä, jonka eri osa-alueet liittyvät kiinteästi toisiinsa, jotka vaikuttavat hyvinvoinnin kokemuksiin eri tavoin (Laine 2015; Manka 2012; Virolainen 2012; Hakanen 2004). Aikaisemmin 1900-luvun alkupuoliskolla työhyvinvoinnilla tarkoitettiin lähinnä työntekijöiden suojelua fysikaalisilta, kemiallisilta ja biologisilta tekijöiltä. Myöhemmin työhyvinvoinnin määrittely on siirtynyt lääketieteellisestä ja fysiologisesta näkökulmasta nykyiseen kokonaisvaltaiseen ja monitieteelliseen tarkastelutapaan, jossa näyttäytyy ilmiön kompleksisuus ja subjektiivinen tunnekokemus, joka syntyy tulkintana tietyssä sosiaalisessa kontekstissa ja tilanteissa siihen liitettyjen tulkintojen kautta. (Laine 2013, 42.) Työhyvinvoinnin tutkimuksessa on havaittu muiden työelämän ulkopuolisten elämäntapahtumien heijastuminen työelämään ja vaikutukset työssä koettuun työhyvinvointiin ja päinvastoin (Kinnunen 2009). Työhyvinvointi ymmärretään nykyään kontekstisidonnaisena ja kokonaisvaltaisena ilmiönä, eikä sen tarkastelua ole syytä irrottaa työntekijän muusta elämästä. Vaikka työ- ja vapaa-aika ovatkin erillisiä, ei niitä voi kokonaan erottaa toisistaan. Ihminen on kokonaisuus, joka tuo mukanaan työpaikalleen koko persoonansa ja yksityiselämänsä, ja vastaavasti hän tuo työpaikaltaan mukanaan työssä saadut kokemukset ja tunteet, joten ei ole yhdentekevää millaiseksi yksilö oman työnsä kokee. Työhyvinvointi muodostuu paitsi itse työstä ja sen ympärille liittyvistä tekijöistä, myös työn ulkopuolisista tekijöistä. (Viitala 2004, 130, 164.)

Työhyvinvoinnin määritelmiä on useita ja ne näyttäytyvät usein suhteessa sitä määrittävään substanssiin, valtaan, intressiin tai professioon (Laine 2013, 46). Työterveyslaitos (2017) korostaa määritelmässään työhyvinvoinnin mää-

rittymistä turvallisen, terveellisen ja tuottavan työn kautta, jossa työntekijät ja työyhteisöt ovat ammattitaitoisia sekä sen kontekstuaalisuutta organisaation hyvien johtamiskäytäntöjen kautta. Lisäksi määrittelyssä korostuu työn mielekkyys, palkitsevuus sekä elämänhallinnan näkökulma. Virolainen (2012, 11–12) on lisännyt kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin määrittelyyn työorganisaatioiden ja yhteiskunnallisen päätöksenteon merkityksen asettaessaan työn tekemisen puitteet ja mahdollisuudet yksilölle fyysisen, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden lisäksi.

Tutkimuksessa hyödynnämme kokonaisvaltaista työhyvinvoinnin määritelmää erityisesti Laineen (2013, 71, 100) esittämän määrittelyn kautta, jossa näyttäytyy ilmiön yleinen luonne. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi rakentuu muun elämän tilanteiden ja kokonaishyvinvoinnin välisessä vuorovaikutuksessa, johon vaikuttaa arvosidonnaisesti erilaiset intressit sekä työhyvinvointiin liitetyt aikaisemmat merkitykselliset kokemukset (Laine 2013, 100). Määrittely sisältää oletuksen työhyvinvoinnin subjektiivisesta ja kokemuksellisesta luonteesta (subjektiivisuus), sen yhdistymisestä jatkuvaan muutokseen (dynaamisuus) sekä työympäristöön sijoittuen (kontekstuaalisuus) (Laine 2013, 42).

> *Työhyvinvointi tarkoittaa sitä subjektiivisesti koettua kokonaisvaltaista hyvinvoinnin tilaamme, johon ovat vaikuttamassa työkykymme ja terveytemme, persoonallisuutemme ja yksilölliset reaktiotapamme, työ ja työkonteksti ja -ympäristö laajasti nähtynä sekä työpaikan ihmissuhteet ja johtaminen ja työnantajapolitiikka. Työhyvinvoinnin kokemus on herkkä muutoksille sitä määrittävien tekijöiden muuttuessa, mutta se on persoonallisuusrakenteemme kautta myös sidoksissa pysyviin reaktiotapoihimme.* (Laine 2013, 100.)

Määritelmä jatkuu huomiolla siitä, että työhyvinvointiin liitetyt tapahtumaketjut ja prosessit voivat joko tukea voimavarojen saavuttamista tai altistaa voimavarojen menettämiselle, kuten työuupumukselle (Laine 2013, 100). Hakasen (2004, 292) mukaan voimavaroja voidaan tarkastella psykologisten ilmiöiden spiraalimaisina ketjuina uupumuksen kehittymisen tai hyvinvointia vahvistavien tekijöiden suhteen, jotka liittyvät työssä jaksamiseen ja siinä jatkamiseen.

Työn vaatimusten ja hallintamahdollisuuksien välistä vuorovaikutusta on tarkasteltu Karasekin JDC-mallin (1979) mukaan sekä siihen lisätyn sosiaa-

lisen tuen JDCS-mallien (Johnson & Hall 1988; Karasek & Theorell 1990) kautta. Hakanen (2004) on laajentanut työhyvinvoinnin voimavarojen ja vaatimusten tutkimusta organisaatiokontekstin ulkopuolelle ja tarkastellut etenkin uupumusta aiheuttavia tekijöitä suhteessa elämänkulkuun, yksityiselämään ja persoonallisuuteen. JD-R mallin (Bakker & Demerouti 2006) avulla voidaan tarkastella ja tunnistaa henkilöstöresurssien johtamisen keskeisiä kehittämiskohteita suoriutumiskyvyn ja hyvinvoinnin edistämiseksi yksilö-, työyhteisö- tai organisaatiotasolla. Työn vaatimukset esiintyvät laadullisina (ristiriitaiset tavoitteet, rooliristiriidat) tai määrällisinä (työn määrä) suhteessa työn hallintaan. Työn hallinnalla tarkoitetaan hallinnan kokemusta; taitojen, kykyjen, harkinnan ja päätöksenteon vapautta omaan työhön liitettynä (Laine 2013, 166). Työn vaatimusten ja työn hallinnan suhde voi muodostaa kuormittamattoman työn tai kuormittavan työn, jotka ovat yhteydessä uupumukseen tai työn imuun (Karasek & Theorell 1990; Leiter & Maslach 2000).

Tutkimuksessa tarkastelemme työikäisten aikuisten työhyvinvointiin liittämiä tilanteita, tekijöitä ja työhyvinvoinnin edistämisen keinoja. Tarkastelemme tutkimuskysymyksiä edellä esitellyn Laineen (2013) työhyvinvoinnin mallin pohjalta ja pohdimme, millaisena työhyvinvoinnin määritelmä näyttäytyy kerrottujen tarinoiden valossa. Tutkimuksessa huomioimme työhyvinvoinnin määrittelyssä sen kokonaisvaltaisen luonteen ja selvitämme työhyvinvoinnin kokemukseen liitettyjä tekijöitä sekä työelämän että oman elämän näkökulmista. Tarkemmin määriteltynä etsimme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1) Millaisia voimavara- ja kuormitustekijöitä sekä tilanteita liitetään työhyvinvointiin osana työelämää ja omaa elämää?

(2) Millaisia keinoja hyödynnetään työhyvinvoinnin edistämiseen ja kuormittavista tilanteista selviytymiseen?

Tutkimusaineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineisto (n=75) kerättiin eläytymismenetelmällä talvella 2016–2017 Pirkanmaan alueella yli 25-vuotiailta aikuisilta. Tutkimukseen osallistumisen ainoana kriteerinä oli yli 25 vuoden ikä. Vastaajilta ei tiedusteltu tar-

kempia taustatietoja esimerkiksi iän, sukupuolen tai työkokemuksen suhteen, koska tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä vertailua vastaajien kesken vaan tarkastella ilmiötä sisällöllisellä tasolla. Eläytymismenetelmä valittiin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella vastaajien näkemyksiä, mielikuvia ja uskomuksia työhyvinvoinnista heidän omien merkityksenantojensa kautta sekä lähestyä ilmiötä tarinallisesta näkökulmasta. Kuten narratiivisessakin tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa ajatellaan, että ihmiselle on tyypillistä muodostaa tarinallisia tulkintoja koetuista asioista. Nämä tulkinnat eivät kerro ainoastaan vastaajan omista kokemuksista. (Ks. Hänninen 1999; Valkonen 2014, 104.)

Tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusvariaatiota, joissa vastaajia ohjeistettiin eläytymään Kainon työelämässä tai omassa elämässä tapahtuneisiin muutoksiin, jotka ovat vaikuttaneet hänen työhyvinvointiin. Kehyskertomuksiin rakennettiin variaatio työelämän ja oman elämän tapahtumien välille, koska tutkimuksessa oli tarkoitus tarkastella työhyvinvointia kokonaisvaltaisesti eri tulokulmista. Tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset olivat seuraavat:

1) *Kainon työelämässä erilaiset tapahtumat ovat vaikuttaneet Kainon työhyvinvointiin. Kerro tarina tapahtumista sekä keinoista, joiden avulla hän on jatkanut eteenpäin.*
2) *Kainon omassa elämässä erilaiset tapahtumat ovat vaikuttaneet Kainon työhyvinvointiin. Kerro tarina tapahtumista sekä keinoista, joiden avulla hän on jatkanut eteenpäin.*

Kehyskertomus laadittiin mahdollisimman lyhyeksi ja vähän johdattelevaksi, jotta vastaajalla oli mahdollisuus tuottaa tarina vapaasti omien käsitystensä, mielikuviensa, kokemustensa ja ajatustensa pohjalta, ja siten mahdollistaa myös uusien ilmiöön liittyvien avausten ilmeneminen (ks. Eskola 1997, 5–6, 27–31). Kehyskertomuksen päähenkilön nimeksi valittiin sukupuolineutraali Kaino, jotta vastaajat saivat mieltää päähenkilön vapaasti joko naiseksi tai mieheksi – tai vaihtoehtoisesti olla kokonaan ottamatta kantaa sukupuolen suhteen.

Aineistonkeruu toteutettiin neljässä osassa. Ensimmäinen osa kerättiin sähköisinä vastauksina sähköpostin, Facebookin ja Google Docs -linkin väli-

tyksellä (n=15/75), ja toinen osa koottiin kahden päivän aikana lähestymällä vastaajia henkilökohtaisesti Tampereen yliopiston kampuksella, ja pyytämällä heitä osallistumaan tutkimukseen (n=40/75). Aineiston kolmas ja neljäs osa kerättiin kahden eri työpaikan aineistonkeruutilaisuuksissa Pirkanmaalla (n=20/75).

Kehyskertomusversiot annettiin vastaajille vuorotellen ja sattumanvaraisesti. Käsin kirjoitetut tarinat (n=60) kirjoitettiin A4-kokoiselle paperille, johon oli valmiiksi tulostettu ohje ja kehyskertomusteksti. Aineistonkeruun yhteydessä vastaajille kerrottiin tutkimuksen aiheena olevan työikäisten aikuisten työhyvinvointi ja että tutkimuksessa käytetään eläytymismenetelmää. Vastaajia ohjeistettiin eläytymään lomakkeella esitettyyn kertomukseen ja kirjoittamaan tarina sen synnyttämien ajatusten ja mielikuvien perusteella. Kaikille vastaajille korostettiin osallistumisen ja vastaamisen vapaaehtoisuutta ja kerrottiin, että vastauksia käytetään ainoastaan tutkimuksellista tarkoitusta varten. Tarinoiden kirjoittamiseen käytettiin aikaa keskimäärin 25 minuuttia, ajan vaihdellessa 10–35 minuutin välillä. Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla aineisto sanatarkasti yhdeksi tiedostoksi. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 25 sivua (fontti Arial, fonttikoko 11, riviväli 1), tarinoiden pituuden vaihdellessa 250 sanasta jopa 778 sanaan.

Aluksi aineisto koodattiin ja järjesteltiin kehyskertomuksittain, jonka jälkeen vastauksista koottiin erilliseen taulukkoon tutkimuskysymysten kannalta relevantteja suoria sitaatteja. Aineisto teemoiteltiin teoriasidonnaisesti ja kvantifioitiin. Analyysiyksikköinä toimivat sanat, lauseet ja pidemmät ajatuskokonaisuudet. Yksittäisistä sitaateista muodostettiin aineistolähtöisesti teemoja, jotka kuvasivat työhyvinvointiin liitettyjä voimavara- ja kuormitustekijöitä, sekä keinoja työhyvinvoinnin edistämiseen. Teemat luokiteltiin teoriasidonnaisesti Laineen (2013) kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin määritelmän mukaisesti ja aineisto kvantifiointiin laskemalla kuinka monessa tarinassa kukin teema esiintyi. Työelämä ja oma elämä -kehyskertomusvariaatioiden vastauksissa työhyvinvoinnin teemat esiintyivät usein ristiin riippumatta kehyskertomusten näkökulmasta. Tästä syystä tulokset esitetään seuraavaksi teemoittain sen sijaan, että tuloksia tarkasteltaisiin kehyskertomuksittain.

Tulokset

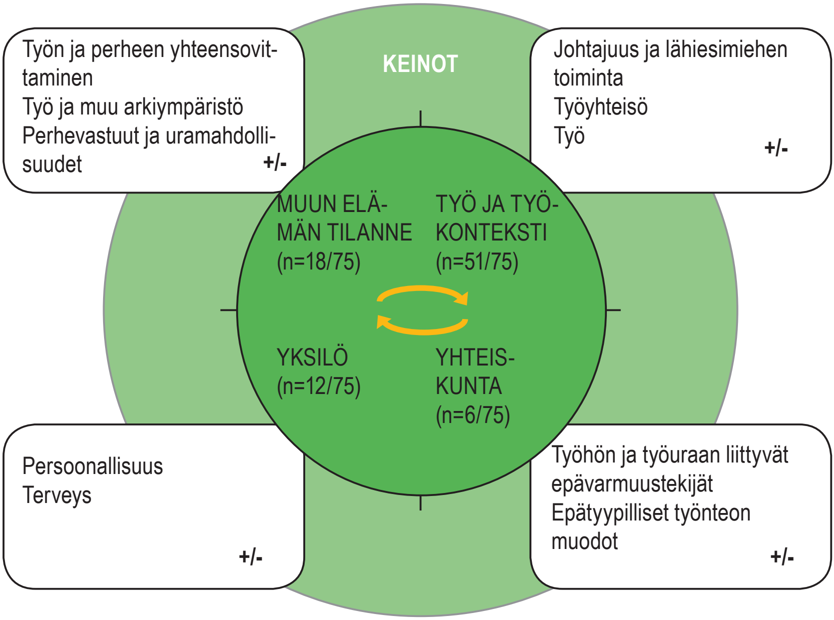
> *Kainon työnkuva muuttui ja lisääntyneet työt, jatkuva kiire ja epäselvä työnkuva aiheuttivat sen, että Kaino uupui työssä. Kaino otti asian puheeksi esimiehensä kanssa. Esimies suhtautui asiaan ymmärtävästi ja Kainon työnkuvaa muutettiin selvemmäksi. Kaino kävi myös työterveyshuollossa työuupumuksen takia. Keskustelu työpsykologin kanssa selkeytti asioita ja auttoi eteenpäin.* (TYÖ123)

Työhyvinvointi rakentui kertomuksissa eri työhyvinvoinnin osa-alueiden *dynaamisesta*, *kontekstuaalisesta* ja *subjektiivisesti* koetusta kokonaisuudesta, joihin erilaiset yksittäiset tapahtumat ja tilanteet, tapahtumien peräkkäisyys ja tekijät kiinnittyivät. Edellä esitetty aineistoesimerkki kuvaa kertomusten tyypillistä rakennetta; kertomuksissa kuvattiin yksittäisiä tapahtumia ja tekijöitä kiinnittyneinä kontekstiinsa, joiden seurauksena subjektiivisesti koettu hallinnan tunne hetkellisesti heikentyi tai menetettiin kokonaan. Kertomukset etenivät näiden jo tapahtuneiden tai meneillään olevien muutosten kuvailusta kohti tilanteen selvittämistä ja ratkaisemista eri keinoin. Työhyvinvointiin liitetyt tapahtumat ja tekijät liittyivät yksilöön itseensä, työhön ja työkontekstiin, yhteiskuntaan tai muun elämän tilanteeseen (ks. kuvio 1). Tulokset esitetään aluksi näiden teemojen mukaan jaoteltuina, ja lopuksi tuloksia tarkastellaan verraten tarinoita kehyskertomuksittain[1].

Yksilö (n=12/75)

Yksilöön liitettyjen ominaisuuksien, kuten persoonallisuuden, terveydentilan ja iän merkitys näyttäytyi kertomuksissa sekä työhyvinvointia edistävinä että heikentävinä tekijöinä, ja niiden merkitys korostui etenkin olosuhteiden muuttuessa yllättäen. Ihmisen ***persoonallisuus*** (n= 8/75) liitettiin tarinoissa työhön asennoitumiseen, työn tekemiseen sekä yksilölle ominaiseen tapaan suhtautua uusiin tilanteisiin. Työyhteisössä ”hyväksi tyypiksi” kuvattu persoonallisuus omasi taidon tarttua haasteellisiin tilanteisiin ja ratkoa ongelmat sujuvasti kaikkien kanssa hyvässä hengessä heti niiden ilmaantuessa. Persoonallisuus kytkettiin tarinoissa myös yksilön kasvuun ja lapsuuteen siten, että

[1] TYÖ1-alkuiset tunnisteet viittaavat Työelämä-kehyskertomukseen ja OMA2-alkuiset Oma elämä -kehyskertomukseen



Kuvio 1. Työhyvinvointiin liitetyt kuormittavat ja voimavaroja tuottavat tekijät

”hyvä lapsuus” koettiin voimavaraksi elämän myöhemmissä vaiheissa, kun taas yksinäisyyttä lapsuudessa kokeneet kertoivat ujoudesta sekä ystävyyssuhteiden luomisen vaikeudesta, joka näyttäytyi työpaikalla haasteena luoda sosiaalista verkostoa itselleen.

Tarinoissa hyvä ammatillinen itsetunto rakentui mielekkään työn, osaamisen, työn hallinnan tunteen ja *sydämen sivistyksen* (TYÖ116) kautta, ja sen koettiin vahvistavan itseluottamusta sekä auttavan ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Koetusta asiantuntijuudesta oli apua esimerkiksi esimiestyössä, kun toimittiin *laiskojen alaisten kanssa* (TYÖ108), koska oman osaamisen ja itsesäätelytaitojen avulla yksilö saattoi korjata tilanteen paremmaksi. Asiantuntijatehtävissä uusien ja vastuullisten ongelmanratkaisutilanteiden kautta mahdollistuu oman asiantuntijuuden vahvistamisen kokemus. Työssä viihtymiseen ja työhyvinvoinnin kokemukseen liittyy läheisesti eri osatekijöiden

kautta syntyvä asiaankuuluvan tietämys, luottamus, varmuuden tunne sekä tilannesidonnaisen toimintakyky (Isopahkala-Bouret 2008, 89–90).

Toisaalta luonteenpiirteet, kuten tunnollisuus ja avoimuus, näyttäytyivät kertomuksissa myös työhyvinvointia kuormittavina tekijöinä tietyissä konteksteissa. Avoimuus kääntyi ongelmalliseksi johtamiskulttuurin suhtautuessa kielteisesti työpaikan ongelmista ja kehittämiskohteista kerrottaessa. Tunnollisuus puolestaan kuormitti tilanteissa, kun työntekijä työmäärän kasvaessa jatkoi työtään, kunnes lopulta uupui. Uupumuksesta seurasi useiden kuukausien sairasloma, eikä paluu työelämään onnistunut tämän jälkeen helposti tai johti työkyvyttömyyseläkkeelle. Työkäyttäytymisen ja persoonallisuuden piirteiden tutkimuksessa on havaittu joidenkin luonteenpiirteiden poikkeuksellisen korostuneisuuden muuttavan niiden vaikutuksia ja merkityksiä työntekijälle epäedullisiksi (Laine 2013, 56).

Uupumuksen kokemuksista eteenpäin jatkamisessa vastaajat kertoivat keinoiksi sosiaalisen verkoston ja työyhteisön tuen merkityksen sekä asiantuntijoiden, kuten psykoterapian avun. Liikuntaharrastuksen aloittaminen uudelleen, kouluttautuminen ja alan vaihtaminen edistivät myös tilanteista selviytymistä. Pitkältä sairaslomalta palattaessa työajan joustot ja työtehtävien keventäminen, fyysisen työympäristön kohentaminen, työyhteisön ja esimiehen osoittama ymmärrys auttoivat jaksamaan työssä ja koettiin työuraa pidentävinä keinoina.

Terveyden (n= 8/75) osalta kerrottiin tilanteista, joissa yllättävä sairastuminen, loukkaantuminen tai työperäiset vaivat aiheuttivat poissaoloa, vaikeuttivat työssä suoriutumista tai muuttivat työssä olemisen ehtoja: *Kainolla todettiin paha psoriasis. Hänen pitää viettää aikaansa etelän auringossa vuosittain useita viikkoja, jotta tauti ei pahentuisi* (TYÖ122). Työnantajan suhtautuminen työntekijän yllättävään tilanteeseen oli ratkaisevassa asemassa psykologisen sopimuksen näkökulmasta. Joustamattomuus työolosuhteissa tai työajoissa lisäsivät negatiivisia tuntemuksia ja johti työpaikan vaihtohalukkuuden lisääntymiseen tai kyynistymiseen. Vastaavasti työnantajan joustaminen työajoissa, työn määrässä tai työn tavoitteissa koettiin myönteisenä ja lisäsi työhön sitoutumista: *Työnantaja siirsi hänet kevyempiin toimistosiivoustöihin.*

Ystävät ja työtoverit (esim. mukava esimies) auttavat Kainoa jaksamaan töissä vielä muutaman vuoden (OMA227).

Työntekijän ikä asetti myös haasteita työhyvinvoinnille, kun työssä jaksaminen, yleinen toimintakyky ja työstä palautuminen ei enää ollut aiemmalla tasolla. Vastauksissa näyttäytyivät ikään liittyvät työstä palautumisen haasteet niin teollisuustyössä kuin asiantuntijatyössäkin. Työnantajan tarjoamat joustot ovat osoittautuneet tärkeiksi työhön sitoutumiselle ja työtyytyväisyydelle (Parzefall & Hakanen 2010), ja myös kertomuksissa työnantajan joustava suhtautuminen ja toiminta edistivät hyvinvointia ja työuran jatkumista: *Työpaikan huomatessa iän myötä tulevien 3-vuorotöiden vaikeudet, eli palautumisen työvuorojen välillä hänelle palkattiin "kisälli", joka opettelee samoja töitä, samalla hänet siirrettiin päivävuoroon. Ensi vuonna Kaino pääsee osa-aikaiseen työhön, johon hän itse pyrki vapaaehtoisesti* (TYÖ128). Ikäjohtamisen näkökulmasta arvostava esimiestyö korostuu yli 50-vuotiailla; tehtyä työtä huomioidaan arvostusta (Nuutinen ym. 2013) ja hyväksytyksi tulemista osoittaen (Hakanen 2014, 292). Kokeneen työntekijän osaamiselle voidaan osoittaa arvoa työnopastajan tai työhön perehdyttäjän roolissa vahvistaen myös osaamisen ja työn hallinnan kokemuksia, joiden on osoitettu olevan myönteisissä yhteyksissä työhyvinvointiin (Laine 2015, 30–34).

Työ ja työkonteksti (n=51/75)

Johtajuuden ja lähiesimiehen toiminnan voidaan vastausten (n= 14/75) mukaan vahvistaa liittyvän läheisesti koettuun työhyvinvointiin. Kuten myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu (ks. esim. Elovainio, Kivimäki & Vahtera 2003; Hakanen 2004; Nuutinen ym. 2013), hyvää johtajuutta kuvaavina ominaisuuksina oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus liitettiin vastauksissa merkittävinä työhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä. Epäoikeudenmukainen esimiestoiminta ilmeni tarinoissa esimerkiksi palautteen antamisen ja palkitsemisen yhteydessä, jossa työyhteisön jäseniä kohdeltiin eri tavoin: *Kaino ei saa koskaan mitään palautetta, korkeintaan haukut, jos on tehnyt väärin, kun samaan aikaan viereisen työpisteen Matti saa kyllä kehuja jatkuvasti ja sen myötä myös palkan korotuksen* (TYÖ132). Epäoikeudenmukainen johtaminen liitettiin lupausten pettämiseen ja eriarvoisiin kehittymismahdollisuuksiin: ... *sa-*

maan aikaan aloittaneet työtoverit etenivät urallaan ja saivat haastavampia työtehtäviä ja ylennyksiä (TYÖ134). Tyytymättömyys lähijohtamiseen ja työssä kehittymisen mahdollisuuksiin johtivat vastauksissa usein työpaikan tai alan vaihtoon. Vastaavasti työhyvinvointia vahvisti *työssä kehittymisen mahdollisuuksien* (TYÖ139) tarjoaminen mielekkäiden projektitöiden, palkitsemisen, tunnustusten tai kannustavan ja rohkaisevan palautteen muodossa.

Esimiehen viestintätaitojen ja -tapojen merkitys hyvinvointia kuormittavina tekijöinä ilmeni etenkin tilanteissa, joihin liittyi sisällöllistä epäselvyyttä tai viestinnällisiä puutteita. Esimiehen toiminnassa viestinnän ja vuorovaikutuksen tavat voidaan liittää arvostukseen tai sen puuttumiseen työyhteisöä ja heidän asiantuntijuuttaan kohtaan: P*omoksi on tullut nuori innokas innovaattori, joka paistattelee oman "karismansa" lumoissa, eikä kuuntele alaisten näkemyksiä kuin korkeintaan näennäisesti* (TYÖ111). Johtajan karismaattisuudessa ja viestinnässä on keskeistä se tapa, miten viesti näyttäytyy ja välittyy alaisille (Manka 2011).

Työhyvinvointia vahvistavina ja esimiestoimintaan liitettyinä myönteisinä kokemuksina kerrottiin tilanteet, joissa esimies toimi aktiivisesti, ja selvitti tai ratkaisi asiaankuuluvasti työyhteisössä ilmenneitä ristiriitoja ja ongelmia, toimi joustavasti ja tasapuolisesti työyhteisön jäseniä kohtaan, edistäen työntekijöiden hyvinvointia työn voimavaratekijöiden kautta (Perko & Kinnunen 2013). Aineistossa lähiesimiehen toiminta koettiin voimavaroja vahvistavaksi sellaisissa tilanteissa ja toimissa, jotka kehittivät tai säilyttivät yhteisöllisyyttä, paransivat työskentelyilmapiiriä sekä tarkensivat yhteisiä toimintakäytäntöjä. Vuorovaikutus- ja keskustelutilanteet näyttäytyivät usein keskeisenä avaimena esimiehen toimintaa, luottamuksen rakentumista ja hyvinvointia edistävinä tekijöinä. Esimiehen tutustuessa työyhteisön jäseniin, on hänen helpompaa tunnistaa poikkeava käyttäytyminen ja puuttua siihen: [esimies] *pani merkille Kainon ongelmat ja otti ne esille. Onneksi näin, sillä stressin painama työntekijä ei välttämättä pysty hakemaan apua, tai edes tiedosta, että pitäisi hakea apua, vaan painaa ja ryntää väkisin eteenpäin*. (TYÖ139)

Työyhteisöön liitetyissä (n = 20/75) kertomuksissa näyttäytyi työyhteisön muutoshaasteet, tilanteet työyhteisön jäsenten välillä, työyhteisön vallitseva ilmapiiri sekä ihmissuhteet. Hyvinvointia edistävää työyhteisöä kuvattiin

muun muassa avoimeksi, kiinteäksi, läheiseksi, perheen tapaiseksi, kokemuksia jakavaksi, ymmärrystä antavaksi ja ilmapiiriltään kannustavaksi. Nämä kuvaukset vahvistavat aiempien tutkimusten havaintoja, joissa on todettu, että työyhteisöstä välittyvällä sosiaalisella pääomalla, luottamuksellisuudella (Koivumäki 2008) sekä vuorovaikutuksella (Järvinen 2008; Virolainen 2012, 192) on työhyvinvoinnin kannalta keskeinen merkitys hyvinvoinnin kokemuksiin. Sosiaalinen pääoma ilmenee ryhmään kuulumisen tunteena, luottamuksena, yhteisinä arvoina ja normeina sekä yhteistyötä edistävinä verkostoina horisontaalisesti ja vertikaalisesti (Oksanen 2009). Työyhteisön ilmapiiri ja sosiaalinen tuki toimivat voimavaroina vaativissakin olosuhteissa (Bakker & Demerouti 2006) ja niiden puuttuminen lisää työkyvyn menettämisen riskiä (Sinokki 2011).

Toisaalta hyvän työyhteisön kokemusta heikensi tarinoissa työpaikalla syntyneet kollegojen väliset kilpailutilanteet asiakaspalvelussa, työyhteisön "pikkunarsistit" sekä muutoksen ja epävarmuuden aiheuttama kiristynyt ilmapiiri. Aineistossa esiintyi viisi työpaikkakiusaamistapausta, jotka näyttäytyivät kertomuksissa osaamisen vähättelynä hoitoalalla, totuuden muuntamisena ja niiden kertomisena työyhteisössä ja sen ulkopuolella muunnettuina totuuksina, toteutumattomina uralupauksina, "simputuksena" tai työkollegojen aiheuttamana työuran etenemiseen liittyvinä estämispyrkimyksinä epäillessään esimiehen suosivan henkilöä. Tunnollisuus, osaaminen sekä työtehtävien kehittyminen aiheuttivat työyhteisön jäsenten keskuudessa kateutta ja negatiivisuutta, jonka seurauksena suhtautuminen ja asenne työyhteisön jäsentä kohtaan muuttuu negatiivisesti:

> *… ahkera Kaino pärjäsi työssään hyvin, ja pääsi esimiestensä suosioon… sai myös vastuullisia tehtäviä… hänet nimitettiin varavastaavaksi esimiehensä "oikeaksi kädeksi". Tämän seurauksena 10 v + firmassa olleet muut työntekijät polttivat hihansa. Kaino sai osakseen työpaikkakiusaamista ja syrjintää. Kaino vaadittiin ottamaan luottamusmiehen tehtävä. Tämä oli yksi vanhojen työntekijöiden painostuskeino siihen, että Kainon ja esimiesten väliin saatiin luotua tietty "kuilu", mitä Kaino ei voinut ylittää. Näin saatiin aikaiseksi myös se, ettei Kaino etenisi työssään liian nopeasti. Kaino ei tällä hetkellä tiedä, mitä tehdä.* (TYÖ121)

Kolmessa vastauksessa tilanteet liitettiin uuteen työyhteisön jäseneen, perehdyttämiseen, yhteisöön liittymiseen sekä yhteisesti sovittujen perehdytystapojen merkitykseen. Väärinymmärryksiä syntyi, kun uuteen työntekijään ei työsuhteen alussa voinut tutustua ja työntekijään liitettiin kuvitteellisia ominaisuuksia. Toimintakäytäntöjen epäselvyyksistä johtuen syntyi ylimääräisiä laatuongelmia ja kustannuksia.

Työhön liittyvistä tekijöistä (n= 28/75) aineistossa korostui työn sisällön, työkontekstin, työuupumuksen ja työn hallinnan merkitys työhyvinvoinnille. Työtehtävien keskeinen vaikutus työhyvinvointiin näyttäytyi työn sisällön selvyyden, merkityksellisyyden ja työn tarkoituksellisuuden kautta joko kuormittavana tai voimavaroja vahvistavana tekijänä. Työn sisällön merkityksellisyys muodostui voimavaroja tuottavaksi tekijäksi tilanteessa, joka muutoin oli epävarma tai kuormittava, ja vastaavasti työn merkityksettömyyden kokemukset ja työn muuttuminen rutiiniksi johtivat irtisanoutumiseen sekä työttömyyteen: *... kun työstä oli tullut rutiinia eikä uutta ollut hetkeen tapahtunut, alkoi Kainoa tylsistyttää. Työt eivät olleet enää kiinnostavia ja palkkakaan ei motivoinut. ... Lopulta Kaino päätti irtisanoutua*. (TYÖ131)

Tulos vahvistaa aiemman tutkimuksen havaintoa, jossa monotoninen ja tarkoitukseton työ sekä huonot yhteistyösuhteet tuhoavat joustavuuden, psykologisen hyvinvoinnin sekä fyysisen terveyden (Robertson & Cooper 2011). Työhyvinvoinnin näkökulmasta keskeistä on työn mielekkääksi kokeminen, joka lisää työtyytyväisyyden ja työstä nauttimisen tunnetta vähentäen erilaisten stressitekijöiden vaikutuksia (Virolainen 2012, 85). Työn sisällön kehittämisen keinoista tärkeimpänä esitettiin asian puheeksi ottamisen merkitys kehityskeskusteluissa sekä työnkuvan sopivuuden muuttaminen mielekkäämmäksi. Työn mielekkyyttä lisättiin työtä rikastamalla uuden työprojektin, haasteellisemman työn osa-alueen, uuden vastuualueen tai vaikutusmahdollisuuksien avulla.

Työkontekstissa, ja erityisesti organisaation toimialalla tapahtuneet muutokset, kuten saneeraukset, yritysostot, fuusiot tai uudelleenjärjestelyt, vaikutukset työhyvinvointiin koettiin kielteisinä. Työtehtävien selkeys, mielekkyys ja vaikuttamismahdollisuudet liitettiin heikentyneisiin työn hallinnan tuntemuksiin etenkin muutosten seurauksena. Organisaatiomuutoksia ja

irtisanomisia seuranneet epäselvyydet työnkuvissa ja työryhmissä sekä vaikutusmahdollisuuksien puuttuminen lisäsivät epätietoisuutta ja koettiin vievän voimavaroja. Työn vaatimusten kasvaessa ja työn sisällön muuttuessa toimialan kansainvälistyessä tai YT:iden seurauksena syntyi haasteita työn hallinnan suhteen, kun *... ei enää oikein tiennyt, mitä häneltä odotettiin ja mitä kaikkea hänen työnkuvaansa oikeastaan kuuluikaan* (TYÖ103). Työn sisällön vaatimusten ja hallinnan välinen tasapaino näyttäytyi vastauksissa useiden muutosten samanaikaisuutena, joista äitiyslomalta palannut toimihenkilö kertoi: *Kaino sai tehtäviä, joita ei osannut, eikä halunnut ja esimiehet vaihtuivat tiuhaan tahtiin. Oli yt-kierroksia ja työtiimin henki huono ja ilmapiiri kehno* (TYÖ102). JDCS-mallin (Johnson & Hall 1998) mukaan työntekijälle on haitallisin juuri tilanne, jossa esiintyy useita voimavaroja kuormittavia tekijöitä, vähäisiä työn hallinnan mahdollisuuksia ja vähän sosiaalista tukea.

Työn sisällön vaatimusten laskiessa työn mielekkyyden koettiin heikkenevän käyttämättä jääneen osaamisen näkökulmasta: *Kainosta on tullut ns. downgrade. Hän on ennen ollut tiimin esimies, mutta nyt hän on tiimin jäsen ja hänen entisestä alaisestaan on tullut hänen esimiehensä* (TYÖ101). Robertson ja Cooper (2011) korostavat psykologisen hyvinvoinnin yhteydessä työn mielekkyyden ja merkityksen myönteisiä tunnekokemuksia (eudaimonic).

Kasvanut työn määrä, kiire ja työkuvaan liittyvät epäselvyydet johtivat monissa vastauksissa pidentyneisiin työpäiviin, jaksamis- ja palautumisongelmiin sekä uupumukseen. Kaikissa tapauksissa toipuminen alkoi aluksi sairaslomalla. Lisäksi työterveyden asiantuntijoiden kanssa käydyt keskustelut toivat tukea toipumiseen ja auttoivat palautumista edistäviin elämäntapoihin.

Voimavaroja sekä työn hallinnan tunnetta vahvistivat lisäksi työhön paluun yhteydessä sovitut työn uudelleenjärjestelyt, opintovapaan tarjoama mahdollisuus oman osaamisen kehittämiseen, työn osa-aikaistaminen sekä omien rajojen löytäminen ja asettaminen. Uuden työn oppimista edisti puolestaan kannustava työnopastus, joka vahvisti luottamuksen tunteita työssä suoriutumiseen sekä hyvinvoinnin kokemuksia. Toisaalta myös puutteellinen perehdyttäminen kulutti voimavaroja, kun olisi *kaivannut mentoria jonka kanssa keskustella asioista ja ajatuksista* (TYÖ123). Työn hallinnan kannalta tärkeäksi muodostui oppimiskokemukset ja tilanteet, jotka vahvistivat Kai-

non itsesäätelytaitoja, joita tarvittiin erityisesti omien rajojen tunnistamisessa ja työ- ja vapaa-ajan erottamisessa: Voimavaroja saattoi yllättäen löytyä omien etujen puolustamisesta seuranneesta itseluottamuksen vahvistumisen tunteesta; *... hän oli uskaltanut ja kyennyt puolustamaan omia oikeuksiaan itselleen vieraalla kielellä hankalaa esimiestä vastaan. Tämän ajattelu antoi Kainolle monessa tiukassa paikassa voimaa - hän pystyisi vielä paljon muuhunkin kun oli tästä kaikesta jo selvinnyt* (TYÖ103).

Yhteiskunta (n= 6/75)

Työhyvinvointi liitettiin yhteiskuntaan laajemmin ainoastaan kuudessa kertomuksessa ja vain kielteisessä, voimavaroja kuluttavassa merkityksessä. Näissä tarinoissa taloudellinen taantuma sekä yhteiskunnassa meneillään olevat rakenteelliset muutokset ja uudistukset, kuten sosiaali- ja terveyspalvelujen uudistus ja työsopimuksia määrittävät (uudet) lakimuutokset, aiheuttivat ***työuraan ja työhön liittyvää epävarmuutta*** (n= 3/75) Uudistukset aiheuttivat tarinoissa työmäärän lisääntymistä, uusia osaamisvaatimuksia ja työn tehostumista ja tarkkailua:

> *Stressiä on luonut koventuneet tavoitteet ja lisääntynyt tarkkailu ja raportointi sekä itsearviointien ja asiakaspalautteen käyttöönotto. Pienemmällä porukalla ja vähemmällä rahalla pitäisi saada aikaan jopa parempia tuloksia samalla kun kuntalaisten ja asukkaiden määrä kasvaa* (TYÖ112).

Kokemus oman työn sisällön merkityksellisyydestä toi vastapainoa ja vahvisti voimavaroja muuten raskaaksi koetussa ja uupumustakin aiheuttaneessa tilanteessa. Positiivinen suhtautuminen ja sopeutuminen tilanteeseen auttoivat selviämään muutoksista. Yhteiskunnalliseen päätöksentekoon haluttiin myös osallistua ja vaikuttaa kuntavaalien kautta asettumalla ehdokkaaksi. Aktiivisuus näyttäytyy toimijuutena elämän solmukohdissa, kun mahdollisilta tuntuneet muut toiminnan tavat vähenevät (Åkerblad 2015, 131). Henkilökohtaisen toimijuuden mekanismina Bandura (2006, 165) näkee yksilön uskomukset kyvyistään ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa toiminnan ehtoja kontrolloiviin tapahtumiin.

Epätyypilliset työnteon muodot (n= 4/75) ja työn prekarisoituminen ilmenivät vastauksissa myös työhyvinvointia kuormittavina tekijöinä. Kauppinen

(2013) tarkastelee työn pirstaloitumisen ilmiötä työkyvyttömyyden ja työurien pidentämisen näkökulmasta erittäin keskeisenä tekijänä, koska työelämä on jakautunut kahtia työntekijäryhmien tyytyväisyyden osalta; tyytyväisiin ja työn mielekkyyden heikentämiin. Työn lisäksi työyhteisöt sirpaloituvat, sosiaalisen tuen määrä heikkenee ja uhkatekijänä ilmenee työntekijöiden kiinnittymisen puute, joka altistaa psyykkisille ongelmille. (Emt.) Määräaikaisten työsuhteiden jatkumisen epävarmuus aiheutti huolta ja stressiä, ja osa-aikaisen sekä nollatyösopimuksen vähäiset työtunnit aiheuttivat taloudellisia vaikeuksia. Nollasopimuksen yhteydessä näyttäytyi työnantajan valta-aseman ja oikeuksien kautta syntynyt työtilausten päättymiseen johtanut tilanne, kun *Uusi myymäläpäällikkö ei hänestä ei ilmeisesti pitänyt ja se näkyi hänen työtunneissaan* (TYÖ117) ja työntekijä jatkoi työsuhteessa ilman työtunteja ja palkkaa. Määräaikaisen työn jatkumiseen tai päättymiseen liittyvä problematiikka näyttäytyi puolestaan monimutkaisena kokonaisuutena, jonka vaikutukset heijastuivat työelämän ulkopuolelle, kuten tekniikan alalla työskentelevän toimihenkilön tarinassa:

> *Tilanne on stressaava, koska esimiehelle tulisi antaa mahdollisimman hyvä kuva ennen suositusten pyytämistä, keskeneräisiä hommia on runsaasti ja samalla pitäisi löytää uusi työpaikka, mutta kilpailukielto-kohta työsopimuksessa tuntuu haittaavan prosessia. Lisäksi kotona odottaa tyttöystävä, koira ja lapsikin on tulossa kesällä* (OMA225).

Epävarmaan työtilanteeseen haettiin apua hakeutumalla uuteen työpaikkaan, jatkokouluttautumalla tai hakeutumalla opiskelemaan alaa, jonka nähtiin tarjoavan paremmat työmahdollisuudet.

Muun elämän tilanne (n=18/75)

Elämän ruuhkavuosien aikana näyttäytyi useita kuormittavia ja voimavaroja lisänneitä tekijöitä joko erikseen tai samanaikaisesti. Erityisesti ***työn ja perheen yhteensovittamisen*** (n= 6/75) vaikeus pienten lasten perheissä heijastui työelämään väsymyksenä ja keskittymisen puutteena. Vähäisten yöunien yhdistyminen vapaa-ajalla tehtäviin projekteihin, kuten talon rakentamiseen – johti omaan palautumiseen tarvittavan vapaa-ajan puuttumiseen ja liikuntaharrastusten päättymiseen, jolloin myös työ koettiin normaalia kuormitta-

vampana. Työn ja perheen yhteensovittamista edisti työnantajan myönteinen suhtautuminen tilanteeseen ja joustava suhtautuminen työn tuloksen hetkellisesti heikentyessä: *Onneksi on hyviäkin päiviä, jolloin työtä jaksaa tehdä normaalisti. Esimies on suhtautunut tilanteeseen melko ymmärtäväisesti ja suostunut tilapäisesti katsomaan sormien läpi Kainon työtehoa* (OMA207). Tarinoissa nähtiin tärkeänä, että työympäristö sopeutuu työntekijän erilaisiin elämäntilanteisiin, ja työnantajan ymmärryksen myötä armollisuus omaa jaksamista kohtaan sekä toiveikkuus tilanteen kohentumisesta vahvistuivat. Havainto tukee aiempia tutkimuksia, joissa on todettu molemminpuolisen jouston heijastuvan työntekijöiden hyvinvointiin, työn ja kotiasioiden helpompaan yhdistämiseen (Kandolin 2006) sekä työurien pidentämiseen (Kandolin & Tuomivaara 2012).

Työ ja muu arkiympäristö (n= 15/75), jossa erityisesti ihmissuhteiden päättyminen tai alkaminen, liitettiin työhyvinvoinnin kokemuksiin joko kuormittavana tai sitä vahvistavana tekijänä sen mukaan, minkälaiset tuntemukset muutokseen liitettiin. Työelämän ulkopuolisten tapahtumien vaikutus työhyvinvointiin näyttäytyi voimakkaimmin tunteisiin vaikuttaneiden tapahtumien ja tilanteiden kautta. Etenkin omassa, vanhemman tai lapsen terveydentilassa tapahtuneet muutokset, kuten vakava sairastuminen tai kuolema, aiheuttivat huolta, unettomuutta sekä mielialan heikkenemistä, jotka siirtyivät työelämään yleisenä väsymyksenä, keskittymiskyvyn puutteena, työkavereihin kohdistuneena ärtymyksenä tai työhön liittettyinä jaksamisongelmina. *Kaino on vaimoineen juuri saanut perheenlisäystä ja syntynyt vauva kärsi synnytyksessä hapenpuutteesta, josta jäi pysyvä vaurio vauvalle. ... Kaino on surullinen tapahtumista, mutta pyrkii jatkamaan eteenpäin positiivisin mielin. Työssä Kainon on kuitenkin vaikea keskittyä ja hän puhuu asiasta esimiehensä kanssa, jotta voisi hieman vähentää työtehtäviään* (OMA216).

Perhevastuiden ja uramahdollisuuksien muuttuminen liitettiin työhyvinvointiin ainoastaan kahdessa kertomuksessa (n= 2/75). Perheen perustaminen liitettiin molemmissa kertomuksissa työurasta luopumiseen mutta suhtautuminen tähän muutokseen vaihteli. Toisessa kertomuksessa koettiin haikeutta lupaavan työuran menettämisestä, kun taas toisessa kuvattiin perheen perustamisen vaikuttaneen omiin arvoihin siten, että työura siirtyi tois-

sijaiseksi ja työ muuttui vähitellen välineeksi ansaita rahaa perheen vapaa-aikaa varten; *Kaino huomasi nauttivansa isyydestä enemmän kuin haasteiden voittamisesta työpaikalla* (OMA237). Tämä tukee myös aiemman tutkimuksen havaintoja siitä, että vanhemmuuden myötä omat elämänarvot ja työstä saadun palkitsevuuden merkitys saattavatkin muuttua sisäisestä ulkoiseksi (Johnson 2005).

Muun elämän tilanteiden käsittelyyn vaikutti, nähtiinkö tilanteet mahdollisuutena, uhkana tai neutraaleina elämään liittyvinä tapahtumina. Avoin ilmapiiri, ymmärryksen osoittaminen sekä luottamukselliset suhteet työpaikalla koettiin tärkeiksi voimavaroiksi vaikeiden tilanteiden yhteydessä. Omien voimavarojen, työkyvyn ja hyvinvoinnin kohentamiseksi käännyttiin usein työterveyspalvelujen puoleen, osallistuttiin kuntoutukseen sekä muutettiin elämäntapoja aloittamalla uudelleen liikuntaharrastus, kiinnittämällä huomiota terveelliseen ruokavalioon sekä säännölliseen ateriarytmiin työaikana. Sairasloma näyttäytyi myös monissa tilanteissa rauhoittavana keinona. Vapaa-ajalla voimavaroja vahvistavina tekijöinä koettiin perheen yhteiset ulkoiluhetket sekä asioista keskusteleminen puolison tai ystävien kanssa.

Työhyvinvointi kehyskertomusvariaatioiden kautta tarkasteltuna

Työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisuus ja sen siirtovaikutukset näyttäytyivät eri variaatioiden kautta kahdesta eri näkökulmasta: Työhyvinvoinnin subjektiivinen kokemus siirtyy joko voimavarana tai kuormittavana tunnetilana työelämästä omaan elämään ja päinvastoin (ks. myös Viitala 2004, 130, 164.)

Työelämä-variaatiossa työhyvinvointiin liitettiin yhteiskunnallisia, organisatorisia, työn merkityksiin sekä sosiaalisiin suhteisiin liitettyjä tilannetekijöitä ja tapahtumia, joiden vaikutukset heijastelivat joka viidennessä vastauksessa myös omaan elämään sosiaalisten suhteiden heikkenemisenä tai muina ongelmina. Työelämä-variaation vastauksissa työhyvinvointiin liitettiin eniten työkonteksti, jossa sosiaaliset suhteet sekä työn merkitys korostuivat. Työelämässä työhyvinvointiin liitetyt kuormittavat tapahtumat heijastelivat usein omaan elämään ja näyttäytyivät vapaa-ajan laadun ja määrän heikkenemisenä; vapaa-ajan määrä väheni, sosiaalinen kanssakäyminen ja elämäntavat muuttuivat usein huonompaan suuntaan. Organisaation toimialan epävarmuudet

heijastelivat työelämästä omaan elämään etenkin taloudellisina huolina. Työelämän muutoksissa ihmissuhteet ja yhteistyön sujuvuus toimivat voimavaroja vahvistavina *vaikeuksien opettaessa vetämään yhtäköyttä* (OMA123). Toisaalta yksilön omat voimavarat, innostava työelämä sekä hyvä työyhteisö edesauttoivat omassa elämässä tapahtuneiden menetysten sekä ristiriitojen yli; *on tärkeää, että työympäristö mukautuu työntekijän erilaisiin elämäntilanteisiin* (OMA216). Työelämä-variaatiossa työhyvinvoinnin edistämisen keinot liittyivät työkontekstissa töiden uudelleenorganisoimiseen tai -järjestelyyn sekä sosiaalisen pääoman kehittämiseen vuorovaikutuksellisuutta lisäämällä.

Oma elämä -variaation vastauksissa työhyvinvointiin liitettiin sosiaalisten suhteiden ja ruuhkavuosien tasapainottelun onnistuminen työelämän ja oman elämän välissä. Hallinnan kokemus omasta ammattitaidosta ja osaamisesta sekä kehittymismahdollisuudet työssä esiintyivät merkityksellisinä oma elämä -variaation vastauksissa työhyvinvointiin liitettynä (vrt. Laine 2013, 166). Työelämässä uudet ihmissuhteet poistivat aikaisemmin työelämän ulkopuolella koettuja yksinäisyyden kokemuksia. Oman elämän tasapaino, positiivinen asenne ja voimavarat siirtyivät myönteisenä siirtovaikutuksena omasta elämästä työelämään; työhön ja työyhteisöön.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin aikuisten työhyvinvointiin liitettyjä tekijöitä työelämässä ja omassa elämässä voimavarojen ja kuormitustekijöiden suhteen sekä työhyvinvoinnin edistämisen keinoja. Aineistossa työhyvinvoinnin kokonaisvaltaisuus näyttäytyy työelämän ja oman elämän vuorovaikutteisuutena. Työelämäkontekstissa työhyvinvointiin liitettynä korostui etenkin työhön ja sosiaalisiin suhteisiin, työyhteisöön ja lähiesimiehen toimintaan liitetyt kokemukset, kun taas omassa elämässä työhyvinvointiin liitettiin läheisimmin läheisiin ihmisiin kohdistuneet tilanteet ja etenkin voimakkaasti tunteisiin vaikuttaneet tekijät (ks. Hakanen 2004 ym.). Työhyvinvoinnin luonteen voidaan ajatella syntyvän subjektiivisena ja kokonaisvaltaisena kokemuksena työelämän tekijöiden integroituessa osaksi omaa vapaa-aikaa ja päinvastoin ja näyttäytyvän Laineen (2014; 2015) esittämän kokonaisvaltaisen työhyvin-

voinnin mallin mukaisesti. Samoin työhyvinvoinnin luonteen dynaamisuus esiintyi Laineen (2014; 2015) tutkimuksessa subjektiivisesti koetun hyvinvoinnin kokemuksen tilan muuttumisena pahoinvoinnista hyvinvoinniksi ja päinvastoin.

Työhyvinvoinnin määrittelyn osalta tutkimuksemme vahvistaa saman, minkä Laine (2013, 100) on aiemmin todennut: *Työhyvinvoinnin kokemus on herkkä muutoksille sitä määrittävien tekijöiden muuttuessa*. Työhyvinvoinnin määrittelyn osalta aineistossamme korostui työkontekstiin, työelämämuutoksiin, epävarmuuteen sekä omaan elämänhallintaan liitettyjen osa-alueiden kokemuksellisuus voimavarojen ja kuormitustekijöiden suhteen. Laineen esittämään malliin verrattaessa tutkimusaineistossa ei esiintynyt suoraan elämäntapoihin tai sukupuolirooleihin liitettyjä tekijöitä. Tutkimuksessamme työympäristön fyysiset tekijät eivät myöskään esiintyneet aineistossa korostuneesti. Aineistossa esiintyi vain yksi fyysiseen työympäristöön liitetty maininta sisäilmaongelmista, jonka vastaaja koki tärkeäksi, mutta vähäisemmäksi, kuin työyhteisön aiemmat ilmapiiriongelmat. Laineen mallissa esitetyt yksilön terveelliset elämäntavat liitettiin tutkimuksessamme työhyvinvoinnin edistämisen keinojen yhteyteen.

Tutkimus on tuottanut käsityksiä ja konkreettisia esimerkkejä tilanteista ja tekijöistä, joiden kautta työhyvinvoinnin kokemuksen voidaan ajatella näyttäytyvän aikuisille, sekä esimerkkejä erilaisista keinoista, joiden on kerrottu edistäneen työhyvinvointia. Eläytymismenetelmällä ilmiön tarkastelu kahden näkökulman kautta vahvistaa koetun työhyvinvoinnin merkitysten syntyvän työelämän ja oman elämän toisiinsa kietoutuvista ja vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimusaineistomme muodostuessa eläytymismenetelmällä kerätyistä kolmannessa persoonassa muodostetuista kertomuksista, vastauksissa yhdistyy merkityksellisiä kokemuksia omasta elämästä, sekä muista merkityksellisiksi koetuista työhyvinvoinnin tekijöistä (ks. Hänninen 1999; Valkonen 2014, 104). Aineisto antaa viitteitä kokemuksista ja käsityksistä, joiden kautta työhyvinvoinnin kokemuksen ajatellaan muodostuvan. Aineiston sisällöllinen rikkaus mahdollistaisi aiheen tarkastelun useamman eri tieteenalan näkökulmasta. Jatkotutkimuksessa voitaisiin tarkastella aineistoa tarkemmin esimerkiksi arvojen, merkitysten, elinikäisen oppimisen (esim. Mezirov), työn luon-

teen prekarisoitumisen, työn tehokkuuden ja tuottavuuden (ks. esim. Ahonen 2013), yhteisöllisyyden ja sosialisaation, työssä oppimisen, perehdyttämisen, hiljaisen tiedon, henkilöstönkehittämisen tai yhteiskunnallisen päätöksenteon vaikuttavuuden näkökulmista. Tutkimusaineisto antaa myös viitteitä työelämän polarisoitumiseen viittaavasta työelämätutkimuksen tarpeesta.

Tutkimuksen perusteella voidaan vahvistaa työhyvinvoinnin kokemuksen syntyvän subjektiivisena, kokonaisvaltaisena ja dynaamisena tunnetilana, joka näyttäytyy kontekstuaalisena tilanteissa ja ympäristössä, jota lainsäädäntö sekä yhteiskunnan työlle asettamat ehdot, rakenteet ja puitteet määrittävät (ks. Laine 2014; 2015). Tutkimuksen perusteella voidaan osoittaa eri keinojen edistävän subjektiivista kokonaisvaltaista työhyvinvoinnin kokemusta ja vahvistavan yksilön voimavaroja; psykologista, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia yhteiskunnan, organisaation tai yksilön oman toiminnan kautta. Tutkimuksemme antoi viitteitä voimavarojen kehittymisen tai niiden menettämisen olevan yhteydessä työssä jaksamiseen ja jatkamiseen vahvistaen Hakasen (2004, 292) aiemmin tehneen havainnon.

Tutkimuksemme mukaan työhyvinvoinnin kokemus syntyy työpaikoilla työarjessa osana työyhteisön sosiaalista järjestelmää, dynaamista ja muuttuvaa organisaatiota, johtamista ja yhteisiä arvoja ja näyttää aineiston perusteella ilmenevän etenkin työpaikan sosiaalisten suhteiden, lähijohtamisen sekä työn mielekkyyden kautta. Tutkimuksen tuloksissa työn sisällön merkitys korostuu sekä voimavaroja lisäävänä tai kuormittavana tekijänä ja työhyvinvoinnin näkökulmasta keskeisenä tekijänä. Työn merkitystä ja mielekkyyttä lisäävinä keinoina aineistossa korostui etenkin osallistumis-, vaikuttamis- ja kehittymismahdollisuuksien lisääminen, jotka lisäsivät työhyvinvoinnin osalta keskeisiä onnistumisen, mielekkyyden ja hyvinvoinnin kokemuksia (ks. myös Virtanen & Sinokki 2014). Organisaatioissa muutosjohtaminen ja epävarmuuden hallinta liitettiin vastauksissa läheisesti koettuun työhyvinvointiin; työhön sitoutumiseen, työpaikan vaihtohalukkuuteen ja työkykyyn. Vahva yhteisöllisyyden kokemus sekä esimiehen arvostava johtaminen ja palautetta antava toiminta sekä kannustava johtamistyyli liittyvät työhyvinvoinnin kokemuksiin painokkaasti. Myös tässä tutkimuksessa esimiehen toiminnassa

korostui työntekijöiden oikeudenmukaisen ja tasapuolisen kohtelun merkitys (ks. Perko & Kinnunen 2013).

Tutkimuksessamme työelämän epävarmuus sekä jatkuvan muutoksen tila heijastelivat yksilöihin työhyvinvointiin kuormitusta lisäävinä ja työhön sitoutumista heikentävinä tekijöinä (ks. myös Laine 2013, 42; Virolainen 2012, 110; Bakker ym. 2007). Yhteiskunnallisen päätöksenteon yhteys näyttäytyi kuormittavana tekijänä etenkin sosiaali- ja terveysalan uudistukseen liitettynä epävarmuutena. Työlakeihin perustuvat nollatyösopimukset, toistuvat määräaikaiset työsuhteet sekä osa-aikatyö lisäsivät epävarmuutta, joiden kerrottiin heijastelleen kuormittavina tekijöinä omaan elämään. Yksilöiden näkökulmasta muuttuvat työolosuhteet ja -markkinat tarjoavat jatkuvan kehittymisen mahdollisuuden lisäksi vaateita, joiden osalta huomion kiinnittäminen etenkin voimavarojen säilyttämiseen korostuu (ks. Hakanen 2004, 292).

Koetun työhyvinvoinnin merkitys ja työorganisaatioiden ilmapiiri näyttävät olevan yhteydessä tuottavuuteen, työn tekemisen tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen etenkin presenteeismin ja työhön sitoutumisen kautta. Tutkimuksemme perusteella voidaan vahvistaa aikaisempia havaintoja siitä, miten työssään hyvinvoivat työntekijät tekevät työtään innostuneemmin, laadukkaammin ja tehokkaammin. Hyväksi koetun työilmapiiriin yhteys suorituskykyyn, palvelun laatuun ja asiakaspalvelutilanteiden sujumiseen sai vahvistusta myös tutkimuksemme kautta (vrt. Petterson ym., Robertson & Cooper 2011, 15–16). Työelämän ja työhyvinvoinnin kehittämisen näkökulmasta myönteisen vuorovaikutuksen edistäminen sekä toimintakäytänteiden arviointiin soveltuvien mallien kehittäminen saattaisivat tarjota uusia mahdollisuuksia tilanteiden tarkasteluun.

Työhyvinvoinnin voimavaroja vahvistavina keinoina tutkimuksessamme korostuu vuorovaikutuksen merkitys niin työpaikalla, kuin omalla ajalla. Omassa elämässä elämänhallinnan ja turvallisuuden tuntemuksia vahvisti yksilön oma aktiivisuus; omaa hyvinvointia edistettiin terveellisten elämäntapojen ja uudelleen aloitetun liikuntaharrastuksen avulla, ystäviä tapaamalla sekä vapaa-ajan mielekkyyttä lisäämällä. Työyhteisön myönteinen suhtautuminen ja sosiaalinen tuki lisäsivät yksilöiden voimavaroja myös vaativissa olosuhteissa. Työn sisällön mielekkyys ja merkityksellisyyden kokemukset voivat

esiintyä myös voimavaroja lisäävinä tekijöinä kuormittavassa tilanteessa. Työn mielekkyyttä lisäävinä keinoina kerrottiin työn rikastaminen ja laajentaminen; työtyytyväisyys koheni ja työpaikan vaihtoaikeet vähenivät sisäisten motivaatiotekojöiden kautta uusia osa-alueita ja mielekkäitä toimintoja lisäämällä (ks. Robertson & Cooper 2011, 10). Ulkoisten motivaatiotekijöiden kautta, kuten palkkaa korottamalla, mielekkyyden kokemukset työhyvinvointiin liitettyinä esiintyivät vaikutuksiltaan lyhytaikaisempina. Työn kuormituksen vähentämisen keinoina kerrottiin työn uudelleen organisoiminen, työn tekemisen rytmittäminen, työn keventäminen tai työajan lyhentäminen. Työhyvinvoinnin subjektiivista kokemusta työelämässä voidaan vahvistaa erilaisin työelämän tarjoamin joustoin. Jatkotutkimuksessa voitaisiin selvittää työn sisällön mielekkyyden tarkasteluun ja arviointiin soveltuvien mallien kehittämistä työelämän tarpeisiin.

Yhteiskunnallisessa päätöksenteossa työhyvinvoinnin näkökulmasta keskeistä on huomioida muutoksista tiedottaminen ja niiden ennalta-arvattavuus epävarmuustekijöiden vähentämiseksi. Epätyypillisten työsuhdemuotojen lisääntyminen asettaa uusia vaateita paitsi tutkimukselle (ks. Pyöriä 2007), myös työehtojen oikeudenmukaisuuden tarkastelemiseen työntekijöiden näkökulmasta etenkin vastuun ja vallan suhteen. Vaateita kohdistuu etenkin työehtojen selventämiseen ja esimerkiksi nollasopimuksen työaikarajojen määrittämiseen.

Omasta elämästä lähtöisin työhyvinvointiin liitettiin voimakkaimmin perheen ja läheisten ihmisten terveyteen tai ihmissuhteisiin kohdistuneet nopeat muutokset ja tunneperäiset kokemukset. Useiden kuormittavien muutosten ja tilanteiden samanaikaisuus työelämässä ja omassa elämässä asettivat haasteita palautumiselle ja työssäjaksamiselle. Tämä havainto vahvistaa koetun työhyvinvoinnin syntyvän myös työn ulkopuolisten tekijöiden vaikutuksesta (ks. myös Viitala 2004, 164; Kinnunen 2009). Havaintomme asettaa uusia tutkimushaasteita työelämätutkimukselle voimavaroja vahvistavien työelämäjoustojen lisäämisestä ja yksilöllisten tukimuotojen kombinaatioista ja malleista, joiden avulla voitaisiin lisätä yksilön voimavaroja työelämän ja muun elämän tasapainon säilyttämiseksi.

Lähteet

Ahonen, G. 2013. Työhyvinvoinnin taloudellinen merkitys. Teoksessa T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S. Virtanen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012: Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos, 12–15.

Ahonen, G. 2013. Työelämä ja sen muutos. Teoksessa T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela & S. Virtanen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2012: seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Helsinki: Työterveyslaitos. https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2016/11/tyo-ja-terveys-suomessa-2012.pdf. (Luettu 16.4.2017.)

Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ: kymmenen väitettä työelämästä. EVA:n raportteja. Helsinki: Taloustieto.

Alasoini, T., Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. 2012. Suomen työelämä vuonna 2030: miten ja miksi se on toisennäköinen kuin tällä hetkellä. TEM raportteja 14/2012.

Allvin, M. & Aronsson, G. 2003. The future of environment reforms: Does concept of work environment apply within the new economy? International Journal of Health Services 33(1), 99–111. DOI:10.2190/1D2L-2HV2-0QLL-4PGW. (Luettu 20.4.2017.)

Bakker A. B. & Demerouti, E. 2006. The Job Demands-Resources model: state of the art. Journal of Managerial Psychology 22 (3), 309–328. DOI: 10.1108/02683940710733115.

Bandura, A. 2006. Toward psychology of human agency. Perspectives on psychological science 1(2), 164–178.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.

Fredrickson, B. L., Grewen, K. M., Algoe, S. B., Firestine, A. M., Arevalo, J. M. G., Ma, J. & Cole, S. W. 2015. Psychological Well-Being and the Human Conserved Transcriptional Response to Adversity. PLoS One, 10 (3): e0121839. DOI:10.1371/journal.pone.0121839.

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen Tutkimusraportti 27. Väitöskirja. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 799. Tampere: Tampereen yliopisto.

Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. Aikuiskasvatus 28 (2), 84–93.

Johnson, J. V. & Hall, E. M. 1988. Job Strain, Work Place Social Support, and Cardiovascular Disease: A Cross. Sectional Study of a Random Sample of the Swedish Working Population. American Journal of Public Health 78 (10), 1336–1342.

Johnson, M. 2005. Family roles and work values: Processes of selection and change. Journal of Marriage and Family 67, 352–369. http://search.proquest.com.helios.uta.fi/docview/219746114/fulltextPDF/D4DE69045A414D9CPQ/1?accountid=14242. (Luettu 7.4.2017.)

Järvinen, P. 2008. Menestyvän työyhteisön pelisäännöt. Helsinki: WSOYpro.

Kandolin, I. 2006. Työaikajoustot ja niiden yhteydet työn organisointiin ja hyvinvointiin. Työ ja ihminen 20 (3), 202–218.

Kandolin, I & Tuomivaara, S. 2012. Työn tekemisen joustot ja työssä jatkamisajatukset. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä & T. Kauppinen (toim) Työ, terveys ja työssä jatkamisajatukset. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 41. Helsinki: Työterveyslaitos, 27–41.

Karasek, R. & Theorell, T. 1990. Healthy Work, Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life. New York: Basic Books.

Kauppinen, T. 2013. Työolot ovat parantuneet mutta sirpaloituva työ uhkaa työhyvinvointia. Helsinki: Työterveyslaitoksen tiedote 26/2013. http://www.ttl.fi/fi/tiedotteet/Sivut/tiedote26_2013.aspx. (Luettu 17.4.2017.)

Kinnunen, U. & Mauno S. (toim). 2009. Irtiottoja työstä: Työkuormituksesta palautumisen psykologia. Tampere: Tampereen yliopisto, psykologian laitos.

Koivumäki, J. 2008. Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma. Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Acta Electronica Tamperensis 722. Tampere: Tampereen yliopisto.

Laine, P. 2013. Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehtoja tutkimassa. Annales Universitatis Turkuensis C 372. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Laine, P. 2015. Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. Aikuiskasvatus 35 (1), 30–46.

Leiter, M. & Maslach, C. 2000. Preventing burnout and building engagement: a complete program for organizational renewal. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Manka, M-L. 2012. Työn ilo. Helsinki: Sanoma Pro.

Mäkiniemi, J-P., Bordi L., Heikkilä-Tammi, K., Seppänen, S., Laine, N. 2014. Psykososiaalisiin kuormitus- ja voimavaratekijöihin liittyvä hyvinvointitutkimus Suomessa 2010–2013. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2014: 18. Helsinki.

Nuutinen, S., Heikkilä-Tammi, K., Manka M-L. & Bordi, L. 2013. Vuorovaikutteinen johtajuus työssä jatkamisen keinona. Toimintatutkimus eri-ikäisten johtamisesta kolmessa organisaatiossa. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Tampere: Tampereen yliopisto. http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/TSRloppuraportti.pdf. (Luettu 14.4.2017.)

Oksanen, T. 2009. Workplace Social Capital and Employee Health. Annales Universitatis Turkuensis D 876. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.

Parzefall, M-L. & Hakanen, J. 2010. Psychological contract and its motivational and health-enhancing properties. Journal of Managerial Psychology 25(1), 4–21. DOI:10.1108/02683941011013849

Pentikäinen, L. 2014. Katsaus suomalaisen työn tulevaisuuteen. Työ ja yrittäjyys 30/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Perko, K. & Kinnunen, U. 2013. Työhyvinvointia edistävä johtajuus: Kahden vuoden seurantatutkimus kunta-alalla. Tampereen yliopiston julkaisuja 11/2013. Työsuojelurahasto. http://www.uta.fi/projektit/resulead/reports/Perko_Kinnunen_2013.pdf. (Luettu 14.4.2017.)

Pyöriä, P. 2007. Tietotyön tutkimus – kehitystrendejä ja tulevia haasteita. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder. Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 44–52.

Robertson, I. & Cooper, C. 2011. Well-being. Productivity and Happiness at Work. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Saaranen-Kauppinen, A., Rovio, E., Wallin, A. & Eskola, J. 2011. "Kaino löysi parin, mutta jatkaa liikunnan harrastamista edelleen" – Sosiaaliset suhteet ja liikunta-aktiivisuus. Liikunta & Tiede 48 (6), 18–23.

Sinokki, M. 2011. Social factors at work and the health of employees. Studies in social security and health 115. Tampere: Kansaneläkelaitos. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25995/Tutkimuksia115.pdf?sequence=2. (Luettu 2.5.2017.)

Työelämän kehittämisstrategia 2020. 2017. http://tyoelama2020.fi/files/35/tyoelaman_kehittamisstrategia_final.pdf. (Luettu 14.4.2017.)

Työterveyslaitos. 2017. Työhyvinvointi. Työterveyslaitoksen verkkosivut. https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi. (Luettu 31.3.2017.)

Työterveyslaitos. 2017. Työpaikkakiusaaminen. Työterveyslaitoksen verkkosivut. https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyopaikkakiusaaminen. (Luettu 14.4.2017.)

Valkonen, J. 2014. Miehen masennuksen tarinallinen kiertokulku. Teoksessa P. Kuusela & M. Viitala, R. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita Prima.

Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.

Virtanen, P. & Sinokki, M. 2014. Hyvinvointia työstä: työhyvinvoinnin kehittyminen, perusta ja käytännöt. Helsinki: Tietosanoma.

Vähämäki, J. 2003. Kuhnurien kerho. Helsinki: Tutkijaliitto

Åkerblad, L. 2015. Hämmennystä ja reittivalinnan vaikeutta – prekaari toimijuus. Teoksessa P.A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku. Publications of the University of Eastern Finland, Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 11. Joensuu, 129–144.

Arvostus ja ajoitus vai kannustus ja kiitos?

Kertomuksia rekrytoinnin hyvän hakijakokemuksen luomisesta

Satu Virtanen & Anna Wallin & Taina Sylvander & Jari Eskola

Johdanto

Globaali talouden kasvu ja sen tuomat muutokset ovat aikaansaaneet sen, että työvoiman liikkuvuus on nyt helpompaa ja suurempaa kuin koskaan aikaisemmin. Työntekijät voivat valita työpaikkansa ja sijaintinsa entistä vapaammin, mikä on johtanut kilpailun kiristymiseen työvoimamarkkinoilla. Yritykset ovat 2000-luvun alusta lähtien olleet huolissaan, miten ne kykenevät houkuttelemaan parhaat osaajat itselleen, ja kuinka heidät saadaan myös pysymään yrityksessä. Ilmiöstä alettiin käyttää termiä ”war for talent” kuvaamaan osaajista käytävää kamppailua. (Beechler & Woodward 2009.) Erityisesti kilpailu huippuosaajista on kovaa. Henkilöstön merkitystä on resurssiperusteiseen ajatteluun pohjautuen kuvattu jopa niin tärkeäksi, että sen on sanottu olevan ainut tekijä, jota kilpaileva yritys ei voi ajan kuluessa kopioida. Ilmiö luo entisestään painetta niin akateemiselle tutkimukselle kuin käytännön liiketoiminnalle tutkia ja kehittää keinoja, joilla tarvittavat osaajat löydetään ja saadaan motivoitua yrityksen palvelukseen. Työnantajamielikuvan kehittämistä on pidetty yhtenä tärkeimmistä keinoista saavuttaa tämänkaltaista kilpailuetua henkilöstöhankintaa varten. (Uggerslev, Fassina & Kraichy 2012; Biswas & Suar 2016.)

Työnantajamielikuvalla tarkoitetaan yrityksen identiteettiä työnantajana. Se sisältää erilaisia funktionaalisia, taloudellisia ja psykologisia hyötyjä, joita työntekijä kokee saavansa työskennellessään yrityksessä. Nykykäsityksessä sii-

hen liitetään myös teot, joilla yritys pyrkii viestimään nykyisille ja potentiaalisille työntekijöille yrityksen kiinnostavuutta työpaikkana sekä yrityksen arvoja ja toimintatapoja. (Ambler & Barrow 1996; Backhaus & Tikoo 2004.) Barrow ja Mosley'n (2005) mukaan työnantajamielikuva muodostuu vielä laajempana kokonaisuutena, johon kuuluvat yrityksen yleinen tunnettuus, työnhakijoiden mielikuvat sekä työntekijöiden konkreettiset kokemukset yrityksestä. Useat tutkimukset ovat myös pystyneet osoittamaan työnantajakuvan kehittämisen hyödyt: työnhakijoiden kohentuneen tason, tehostuneen rekrytoinnin sekä työntekijöiden parantuneen pysyvyyden ja sitoutumisen (Barrow & Mosley 2005; Minchington & Thorne 2007; Edwards 2010; Love & Singh 2011; Heilmann, Saarenketo & Liikkanen 2013). Työnantajamielikuvan merkitys on viime vuosina korostunut liike-elämän tutkimuksissa yhdeksi henkilöstöalan merkittävistä tekijöistä (Deloitte 2017), mistä selkeänä esimerkkinä ovat konsulttiyritysten tekemät ranking-listat parhaista työpaikoista. Työnantajamielikuva on osa yrityksen brändiä kokonaisuudessaan ja näin se vaikuttaa osaltaan myös yrityksen liiketoimintaan (Phillips & Gully 2009).

Työnhakijan näkökulmasta työnantajamielikuvan merkitystä on selitetty sosiaalisen identiteettiteorian ja instrumentaalis-symbolisen viitekehyksen avulla, joiden mukaan ihmisellä on tarve kuulua osaksi sosiaalista ryhmää, kuten työyhteisöä, ja rakentaa sitä kautta identiteettiään. Työntekijälle eivät enää nykypäivänä riittävästi merkitse pelkkä työpaikan sijainti tai palkkaus, vaan yrityksen tulee tarjota kehittymismahdollisuuksia ja tukea. Myös työntekijän ja yrityksen arvojen tulisi kohdata. Yrityksessä työskentelyn täytyisi antaa yksilölle symbolista arvoa esimerkiksi toimimalla trendikkäällä toimialalla tai omaamalla ominaisuuksia, joihin identifioitumalla yksilö rakentaa samalla positiivista kuvaa itsestään. (Lievens & Highhouse 2003; Edwards 2010; Kultalahti 2015.) Selkeällä työnantajakuvalla ja siitä tavoitteellisesti viestimällä yritys voi siis vedota työnhakijoihin ja houkutella parhaita osaajia palvelukseensa.

Edellä esitetyn perusteella voidaan siis todeta, että työnantajamielikuvalla on suuri vaikutus yritysten rekrytointien laatuun ja sitä kautta kilpailukykyyn. Sen sijaan rekrytointiprosessin vaikutusta hakijaan ja hänelle sitä kautta muodostuvaan mielikuvaan työnantajasta ei ole laajasti tutkittu. Rekrytoin-

nista aiheena on kuitenkin erittäin paljon tutkimustietoa ja rekrytoinnista muodostuvaa kokonaiskuvaa ja prosessin eri osatekijöiden välisiä suhteita on tutkittu esimerkiksi meta-analyysein (Chapman, Uggerslev, Carroll, Piasentin & Jones, 2005; Uggerslev ym. 2012). Tällaisia osatekijöitä ovat esimerkiksi rekrytointi- ja valintamenetelmät (Collins & Stevens 2002; Ployhart 2006), rekrytoijan rooli (Carless & Wintle, 2007; Wehner, Giardini & Kabst 2012), rekrytointiviestintä (Allen, Van Scotter & Otondo 2004; Van Hoye & Lievens 2009; Walker, Field, Giles, Bernerth & Short 2011), ajoitus (Boswell, Roehling, LePine & Moynihan 2003; Carless & Hetherington 2011), koettu yhteensopivuus työn ja yrityksen kanssa (Roberson, Collins & Oreg 2005; Swider, Zimmerman & Barrick 2015) sekä rekrytointipäätös (Gilliland, 1993; Schinkel, van Vianen & van Dierendonck 2013). Näiden kaikkien on todettu vaikuttavan hakijakokemukseen, työtarjouksen vastaanottoon ja mielikuviin työnantajasta.

Osatekijöiden vaikutusta hakijaan on pääsääntöisesti selitetty signaaliteorialla (Rynes 1991) sekä kriittisen kontaktin teorialla (Behling, Labovitz & Gainer 1968). Lähtökohtana on näkemys, ettei työnhakijalla ole käytössään hakuhetkellä täydellisiä tietoja työnantajasta, työkulttuurista tai työolosuhteista, minkä vuoksi hän pyrkii etsimään tietoa työantajasta vähentääkseen epätietoisuuttaan. Signaaliteorian mukaan hakija käyttää tarjolla olevaa tietoutta signaaleina siitä, millaista yrityksessä työskentely voisi olla (Turban & Cable 2003; Jones & Willness 2014). Kriittisen kontaktiteorian mukaan hakijan on vaikea tehdä eroa eri yritysten välillä, joten hän muodostaa mielikuvansa niiden kontaktien kautta, joita hänellä on yrityksen kanssa (Chapman ym. 2005). Myös ELM-mallilla (Eloboration Likelihood Model) on selitetty osatekijöiden vaikutusta hakijan mielikuviin. Mallissa on erityisesti huomioitu hakijan kyky arvioida tietoa sekä motivaatio käsitellä sitä, minkä nähdään vaikuttavan lopputulokseen, hakijalle muodostuvaan mielikuvaan (Uggerslev ym. 2012).

Erilaisia tutkimustuloksia ja teorioita rekrytoinnin vaikutuksesta hakijaan ja sitä kautta hänen mielikuviinsa yrityksestä on siis esitetty runsaasti. Ongelmaksi näyttää muodostuvan, että tieteellinen tutkimus on jakautunut pieniin mikroteorioihin ja saattaa näin ollen olla vaarassa hukkua yksityiskohtiin

(Ployhart 2006). Vaikka tieteellisiä tutkimuksia aiheeseen onkin, tarvitaan vielä lisää ymmärrystä esimerkiksi siitä, ovatko jotkin osatekijät tai vaiheet kriittisempiä mielikuvien kannalta kuin toiset (Uggerslev 2012, 601). Tieteellisen rekrytointitutkimuksen tulisikin selvittää työnhakijoiden arvostamia käytäntöjä ja tarkastella työnhakijan kokemusta kokonaisvaltaisesti, kuten liike-elämän saralla on viime vuosina tehty (LinkedIn 2016; Duunitori 2016).

Tällä tutkimuksella hahmotetaan rekrytointiprosessia kokonaisvaltaisesti hakijan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on rakentaa ymmärrystä siitä, miten yritykset voisivat kehittää rekrytointiprosessejaan siten, että siitä hakijalle jäänyt kokemus tukisi positiivista työnantajamielikuvaa kohderyhmän keskuudessa. Olemme kiinnostuneita siitä,

1) *millaiset tekijät rekrytointiprosessissa korostuvat, kun kokemus on hakijasta positiivinen ja vastaavasti mitkä tekijät, kun kokemus koetaan negatiivisena*, ja
2) *millaisia eroja kokemus luo näihin tekijöihin*.

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin nuoret tekniikan alan opiskelijat, sillä monet alan yrityksistä eivät ole suoraan tekemisissä kuluttajien kanssa, jolloin yritysten tunnettuus on todennäköisesti alhaisempi kuin monilla muilla. Tällaisilla toimijoilla voi olla enemmän haasteita huippuosaajien houkuttelemisessa kuin kuluttajatuotteita valmistavilla toimijoilla, sillä työnantajasta ei välttämättä tiedetä etukäteen mitään (Wilden, Gudergan & Lings 2010; Heilman ym. 2013). Työnantajamielikuvaan panostamisen ja hakijakokemuksen voidaan siis olettaa korostuvan, kun muut vaikuttimet ovat pienempiä.

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto (n=36) kerättiin eläytymismenetelmällä tammi–helmikuussa 2017 kahden suomalaisen teknillisen yliopiston kursseilta, jotka oli suunnattu joko kolmannen vuoden sähkö- tai konetekniikan opiskelijoille. Kohderyhmäksi valittiin nuoret, sillä uransa alussa oleville työnantajamielikuvalla ja kokemuksilla yrityksistä on todettu olevan enemmän merkitystä kuin uralla pidemmälle ehtineille (Kauhanen 2014, 69). Lisäksi on havaittu, että nyt opiskelevat tai juuri valmistuneet y-sukupolven työntekijät arvostavat

erilaisia asioita työelämässä kuin aiemmat sukupolvet. Tämän vuoksi heidän näkemystensä tarkastelu antaa hyödyllistä tietoa siitä, miten rekrytointitoimenpiteet tulevaisuudessa voisivat kehittyä. (Cogin 2012; Kultalahti 2015.)

Eläytymismenetelmän mukaisesti opiskelijat kirjoittivat tarinan perustuen heille annettuun lyhyeen orientoivaan tekstiin, kehyskertomukseen. Menetelmän tarkoituksena oli selvittää vastaajien käsityksiä ja mielikuvia tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta. Oleellista näissä tarinoissa on kehyskertomuksen muuntelu eli variointi, jolloin on mahdollista vertailla, miten vastaukset eroavat toisistaan, kun yhtä oleellista tekijää kehyskertomuksessa muutetaan.

Eläytymismenetelmällä tutkittaessa tärkeää on kehyskertomusten muotoilu ja sen vastaaminen tutkittavaan aiheeseen (ks. Eskola ym. 2017). Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta, joiden avulla pyrittiin vertailemaan, miten vastaukset ja niissä korostuvat asiat muuttuvat, kun kertomuksen tilanne on joko positiivinen tai negatiivinen. Kehyskertomusten alussa Tuisku-niminen henkilö hakee valmistuttuaan työpaikkaa isosta teknologiateollisuuden yrityksestä. Hän antaa työnhaussa kaikkensa ja on itse tyytyväinen hakuun, mutta ei kuitenkaan saa kyseistä työtehtävää. Negatiivisessa kehyskertomuksen versiossa Tuiskulle jää hakuprosessista niin paha mieli, ettei hän aio enää hakea yritykseen ja positiivisessa taas niin hyvä mieli, että hän aikoo hakea uudestaankin. Kummassakaan variaatiossa Tuisku ei siis kaikesta huolimatta saa työpaikkaa, mutta hänellä jää itse hakuprosessista joko hyvä tai huono mielikuva. Tällä asettelulla pyrittiin löytämään eroja nimenomaan rekrytointiprosessin tapahtumista pitämällä työnhaun lopputulos samana ja nimenomaan negatiivisena, jolloin työpaikan saamisesta iloitseminen ei vaikuttaisi siihen, millaisena kokemuksena rekrytointiprosessi nähtiin.

Kehyskertomusta täydennettiin ohjeistamalla vastaajaa kertomaan tarina siitä, mitä rekrytointiprosessin aikana tapahtui. Eläytymismenetelmälle hieman epätyypillisesti tässä tutkimuksessa kokeiltiin johdattelevampaa ohjeistusta vastaajalle ja annettiin lisäohjeeksi aloittaa siitä, miten Tuisku sai tiedon työpaikasta ja päättää siihen, kun Tuisku saa tietää rekrytoinnin tuloksen. Tällä ohjeistuksella haluttiin varmistaa, että vastaukset sisältäisivät rekrytointiprosessin kokonaisuudessaan niin kuin se teoreettisesti ymmärretään ja että vastauksista löytyisi useita vertailtavia elementtejä prosessin eri vaiheista.

Vaikka ohjeistus oli tarkka, se mahdollisti kuitenkin vastaajalle hyvin suuren vapauden kehitellä prosessin aikaiset tapahtumat, jotka olivat tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena. Lisäohjeistus pidensi hieman kehyskertomuksia, mutta toisaalta opiskelijoiden vastauksista löydettiin tämän avulla pääsääntöisesti selkeät prosessikuvaukset ja saatiin hyvin esille erityisesti niitä seikkoja, jotka käynnistivät Tuiskun työnhakuprosessin. Kehyskertomukset olivat seuraavat:

> (1) *Juuri valmistunut Tuisku on hakenut hänelle sopivaa työpaikkaa isossa teknologiateollisuuden yritys x Oy:ssä. Hän antaa työnhaussa kaikkensa ja on tyytyväinen suoritukseensa. Tuiskua ei kuitenkaan valita tehtävään. Hakuprosessi jää harmittamaan Tuiskua ja hänellä on niin huono fiilis, ettei aio enää hakea yritykseen eikä suosittele sitä kavereillekaan.*

> (2) *Juuri valmistunut Tuisku on hakenut hänelle sopivaa työpaikkaa isossa teknologiateollisuuden yritys x Oy:ssä. Hän antaa työnhaussa kaikkensa ja on tyytyväinen suoritukseensa. Tuiskua ei kuitenkaan valita tehtävään, mutta hänelle jää hakuprosessista niin hyvä fiilis, että aikoo hakea yritykseen uudestaankin ja suosittelee sitä myös kavereille.*

Kehyskertomuksissa vastaajat eläytyivät tapahtumiin menetelmälle tyypillisesti kolmannessa persoonassa ja kertomuksen henkilön nimeksi valittiin sukupuolineutraali nimi Tuisku, jotta vastaajat saivat itse määritellä, minkä sukupuolen edustajasta he tarinassa kirjoittavat. Kehyskertomuksissa yrityksen toimialaksi määriteltiin teknologiateollisuus, jotta toimiala olisi vastaajille helposti samaistuttavissa, mutta yrityksen nimi häivytettiin käyttämällä nimitystä yritys X Oy.

Tarinoiden kirjoittamiseen käytettiin aikaa noin 20 minuuttia, ja tarinat kirjoitettiin käsin A4-kokoiselle paperille, jonka ylälaitaan oli tulostettu jompikumpi kehyskertomuksen versio. Vastauspaperit oli järjestetty niin, että oli sattumanvaraista, kumman version vastaaja sai. Aineisto kerättiin luentojen alussa, ja ennen vastaamista opiskelijoille annettiin lyhyt ohjeistus vastaamisesta ja korostettiin, että vastaaminen oli vapaaehtoista ja, että vastauksiin ei tule laittaa mitään tunnistetietoja. Tarkempia tietoja vastaajista ei tässä tutkimuksessa siis kerätty, koska tutkimuksen tarkoitus ei ollut vertailla esimerkiksi eri opintosuuntien tai oppilaitosten opiskelijoiden mielikuvia, vaan kartoittaa yleisesti teknillisen alan opiskelijoiden käsityksiä rekrytointiprosessista.

Kirjoitettujen tarinoiden pituus vaihteli muutamasta lauseesta reilun puolen sivun pituisiin vastauksiin. Aineistossa vaihtelivat selvästi kahdentyyppiset vastaukset: osa vastauksista oli hyvin laveita ja rikkaita, ja osa ytimekkäästi kirjoitettuja kuvauksia. Aineisto litteroitiin sanatarkasti yhdeksi tiedostoksi (aineiston pituudeksi tuli 6 sivua, fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1) ja järjestettiin variaatioiden mukaisesti.

Aineisto analysoitiin kvalitatiivisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla, joka eteni aineiston koodaamisesta aineiston tarkempaan luokitteluun ja kvantifiointiin. Aluksi tarinoita analysoitiin yksittäisinä tapauksina, mutta koska tarinoissa oli kyse selkeästä prosessimaisesta tapahtumien kulusta, tarinoista pystyttiin pian selvästi erottamaan kolme eri rekrytointiprosessin vaihetta ja analysoimaan näiden vaiheiden sisällä tapahtuvia eroavaisuuksia kehyskertomuksittain. Näistä eroavaisuuksista muodostettiin teemoja, jotka toistuivat vastauksissa, ja teemoja peilattiin lopuksi myös rekrytointiin liittyvään teoriaan. Negatiivisen variaation vastaukset alkoivat muistuttaa toisiaan hyvinkin pian, kun taas positiivisen version vastauksissa oli enemmän vaihtelua siinä, mitä seikkoja vastaajat toivat esille. Molemmista variaatioista oli kuitenkin löydettävissä tyypilliset rekrytointiprosessien etenemisvaiheet ja mielenkiintoista oli, että nämä prosessit erosivat selvästi toisistaan. Tulokset esitetään ensin kehyskertomuksittain, ja loppupohdinnassa verrataan niistä nousseita teemoja toisiinsa.

Tulokset

Mitkä tekijät korostuivat positiivisessa hakijakokemuksessa?

Kehyskertomuksissa annettiin vastaajille selkeät ohjeet tarinoiden aloittamisesta ja lopettamisesta, joten on luonnollista, että lähes kaikissa tarinoissa oli looginen tapahtumaketju. Osaltaan tähän on voinut vaikuttaa myös se, että rekrytointi on yleensä johdonmukainen prosessi, jossa vaiheet seuraavat toisiaan, kunnes rekrytointi tulee päätökseen (Kauhanen 2014, 70). Tarinoiden perusteella hahmoteltiin kolme vaihetta, jotka mukailevat hyvin aiempia näkemyksiä rekrytointiprosessista hakijan näkökulmasta (Harold, Uggerslev &

Kraichy 2014, 67): 1) *työnhakupäätös*, jossa Tuisku päättää eri tekijöiden vaikutuksesta pyrkiä yritykseen; varsinainen 2) *valintaprosessi*, jossa Tuisku jättää hakemuksen ja käy läpi mahdolliset valintaan liittyvät arviointimenetelmät; sekä rekrytoinnin 3) *tuloksesta ilmoittaminen*, jossa Tuiskulle selviää, ettei hän saanut tehtävää.

Suurin osa positiivisista tarinoista rakentui samankaltaisten tapahtumien ympärille, joita olivat työn hakeminen, haastattelussa käyminen ja tuloksesta ilmoittaminen (n= 11/18). Myös muissa tarinoissa yhtä lukuun ottamatta oli mainittu merkittävänä vaiheena haastattelu, mutta prosessi ei ollut yhtä selkeästi nähtävissä kuin valtaosassa. Haastattelun yleisyys sekä hakemuskirjeen tai ansioluettelon korostuminen selittyy aiemmilla tutkimuksilla, joissa niiden on todettu olevan paitsi miellyttäviä, myös hyvin yleisiä, erityisesti tässä kohderyhmässä (Hausknecht, Day & Thomas 2004; aTalent Recruiting 2016).

Hakupäätösvaiheessa keskeisimmiksi teemoiksi nousivat syyt, jotka saivat kiinnostumaan työstä sekä se, mistä kanavista avoimesta työtehtävästä saatiin tieto. Työn kiinnostavuudessa keskeisimmät tekijät olivat ulkopuolisen henkilön kannustus ja yrityksen kiinnostavuus työpaikkana. Kiinnostavuuteen vaikutti se, että yrityksestä oli kuultu hyvää tai että se oli alalla, jota pidettiin kiinnostavana. Kannustusta työnhakuun voitiin saada lähipiiriltä, mutta useimmiten se tuli yrityksen edustajalta. Tämä tukee aikaisempia tuloksia siitä, että ympäristön positiivisella puheella on vaikutusta päätökseen hakeutua yritykseen töihin (Van Hoye & Lievens 2009). Edustajan roolin korostuminen liittyy vahvasti työnhaku- ja tiedonsaantikanaviin, sillä yleisin hyödynnetty kanava näissä tarinoissa oli rekrytointimessut tai tapahtuma: *Ison teknologiayrityksen työpisteellä oli erittäin rento ja mukava yritysedustaja, joka sai Tuiskun kiinnostumaan heidän yrityksestään*.

Rekrytointitapahtumien lisäksi internet – useimmiten yrityksen internetsivut – olivat tyypillinen tapa saada tietoa avoimesta tehtävästä. Rekrytointitapahtumien korostuminen vahvistaa viimeaikaisia tutkimuksia tekniikan alan opiskelijoille tärkeistä hakukanavista. Nettisivujen hyödyntäminen tiedonlähteenä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (T-Media 2015; aTalent Recruiting 2016). Hakupäätösvaiheeseen liittyen positiivisina asioina esitettiin myös työpaikkailmoitukset, joissa oli riittävästi informaatiota, mikä

niin ikään vastaa viimeaikaisia tutkimuksia tekniikan opiskelijoista (aTalent Recruiting 2016).

Valintaprosessivaihe oli positiivisissa vastauksissa merkittävässä osassa ja siinä tärkeimmiksi teemoiksi nousivat hakemisen helppous, haastattelutilanne ja haastattelijan rooli. Lausahdus *Hakemuksen jättäminen on helppoa*, kiteyttää hyvin teeman, jossa keskeistä oli, ettei hakemuksen jättämisessä esiintynyt ongelmia ja että tapa, jolla tiedot itsestä hakijana jätettiin oli looginen ja sujuva. Kokemukset haastattelutilanteesta korostuivat kuitenkin tässä vaiheessa eniten (n= 13/18), ja suurimmassa osassa vastauksista haastattelutilanteesta jäi hakijalle erityisen hyvä mieli. Haastattelutilannetta kuvattiin rennoksi ja kevyeksi, mutta se saattoi olla myös sekä tuttavallinen että asiallinen, kunhan kokonaisvaikutelma tilanteesta oli positiivinen. Haastattelutilanteissa korostettiin myös haastattelijan roolia: hän oli useimmiten positiivinen tai ainakin neutraali, ja hänen tehtävänään oli sekä haastatella hakijaa että antaa lisätietoa yrityksestä ja tehtävästä: *Haastattelussa on rento ja ystävällinen ilmapiiri. Tuiskun haastattelija kertoo tarkemmin työtehtävästä ja asioista, joihin Tuiskun kannattaa perehtyä, jos hänet valitaan*.

Aiempi tutkimus on tuottanut ristiriitaista tietoa haastattelijan ja hänen ominaisuuksiensa merkityksestä, ja lisätutkimusta tarvittaisiin, jotta voitaisiin esittää, millainen on hyvä haastattelija tai millaisille hakijoille haastattelijalla on merkitystä. Tämäkään tutkimus ei antanut selkeää kuvaa siitä, millainen haastattelijan tulisi olla, vaikka edellä esitetyn kaltaisia mainintoja tarinoissa esiintyy. Aineistoon perustuen voidaan todeta, kuten monissa tutkimuksissa aiemminkin, että haastattelijalla voi jossain määrin olla vaikutusta hakijaan (Breaugh 2008; 2013).

Tarinoiden viimeinen vaihe, ***tuloksesta ilmoittaminen***, oli selkeä, mutta se sisälsi vähemmän eri teemoja verrattuna kahteen muuhun. Tässä vaiheessa huomio kiinnittyi pääasiassa tuloksesta ilmoittamisen nopeuteen: yhdessäkään positiivisessa vastauksessa tulosta ei jouduttu erityisesti odottelemaan, vaan tuloksesta ilmoitettiin joko nopeasti tai ajankulkua ei ollut erityisesti mainittu. Joissakin vastauksissa nostettiin esiin myös yrityksen antama palaute hausta, mutta se ei noussut merkittäväksi tekijäksi.

Yrityksen näkökulmasta keskeistä positiivisen kokemuksen luomisessa on näiden tulosten perusteella keskittyä panostamaan yrityksen verkkosivuihin ja rekrytointitapahtumiin, joissa yrityksen edustajilla on mahdollisuus vaikuttaa potentiaalisten hakijoiden kiinnostukseen yritystä kohtaan. Lisäksi on huolehdittava, että hakeminen prosessina on helppoa ja vaivatonta eikä rekrytoinnin tuloksesta ilmoittamiseen saa kulua huomattavan paljon aikaa.

Mitkä tekijät korostuivat negatiivisessa hakijakokemuksessa?

Myös negatiivisen kokemuksen tarinoissa oli löydettävissä samat rekrytointiprosessin kolme vaihetta yhtä vahvasti edustettuina. Negatiiviset tarinat erottuivat positiivisista kuitenkin siten, että valintaprosessiksi kutsutussa vaiheessa tarinoista suurin osa (n= 11/18) ei sisältänyt mitään arviointimenetelmää (kuten haastattelua), vaan hakemuksen lähettämisen jälkeen siirryttiin suoraan tuloksesta ilmoittamiseen. Toisin sanoen Tuisku ei edennyt rekrytointiprosessissa hakemuksen jättämistä pidemmälle. Vain muutamissa tapauksissa päädyttiin haastatteluun asti ja yksittäisissä tapauksissa prosessi ei ollut samalla tavoin selkeästi erotettavissa.

Työnhakupäätösvaiheessa selvimmät teemat liittyivät siihen, miksi työstä kiinnostuttiin ja mistä tieto kyseisestä paikasta saatiin. Kiinnostuksen kohdalla merkittävin tekijä oli se, että työtehtävän koettiin olevan juuri Tuiskulle sopiva: työ vastasi Tuiskun koulutusalaa, osaamista tai tietoja ja taitoja. Hän koki siten sopivansa haettavaan tehtävään: *hän kiinnostui tehtävästä koska hänen osaamisensa vastasi haettua työtehtävää*. Yhteensopivuuden onkin todettu olevan yksi tärkeimmistä yksittäisistä tekijöistä, jotka vaikuttavat hakijan kiinnostukseen yritystä kohtaan (Uggerslev ym. 2012). Työnhakupäätökseen vaikutti myös halu päätyä töihin juuri kyseiseen yritykseen. Työnhakukanavina mainittiin useimmin internet ja rekrytointimessut kuten positiivissakin, mutta hajontaa näiden teemojen sisällä oli enemmän. Osassa tarinoista työtehtävän löytyminen liittyi opintoihin, kun työpaikkailmoitus tuli opiskelijajärjestöjen kautta tai rekrytointimessut olivat yliopiston järjestämät. Negatiivisissa kokemuksissa työnhakuun vaikuttamisen rooli annettiin myöskin toisinaan toiselle henkilölle, joka useimmiten oli joku hakijan lähipiiristä tai yrityksen edustaja.

Valintaprosessivaiheen laajin teema oli hakemukseen ja ansioluetteloon panostaminen. Tarinoissa tuotiin selvästi esille se, että Tuisku panosti kovasti tähän vaiheeseen ja yritti vakuuttaa yrityksen kyvyistään ja joissakin tarinoissa hakeminen koettiin myös vaivalloiseksi: *Monimutkaisen hakulomakkeiden täytön ja vaivalla kirjoitetun hakemuksen sekä työnäytteiden kokoamisen jälkeen hän oli varma, että ainakin haastatteluun hän pääsee.*

Kielteisen kokemuksen tarinoissa Tuisku ei useimmiten päässyt hakemuksen jättöä pidemmälle, joten haastattelutilanne ei korostunut samalla tavalla kuin myönteisessä versioissa. Haastattelukuvaukset olivat hyvin vaihtelevia niissä tarinoissa, joissa haastattelutilanteeseen päädyttiin. Huomattavaa on, etteivät kokemukset olleet erityisen huonoja vaan useimmiten neutraaleja ja kahdessa kertomuksessa jopa hyviä, joten itse haastattelun ei esitetty olleen syynä kokemuksen kielteisyydelle.

Tuloksen ilmoittamisvaiheessa erottui selkeästi yksi teema, nimittäin ajoitus, tärkeimpänä negatiivista kokemusta selittävänä tekijänä. Tämä havainto saa myös tukea aikaisemmasta tutkimuksesta, jossa on todettu, että viivytykset rekrytointiprosessissa vaikuttavat hakijoihin negatiivisesti, ja ne vaikuttavat epäsuorasti käsitykseen työtehtävästä ja yrityksestä (Carless & Hetherington 2011). Useimmiten tarinoissa esiintyi tilanne, jossa rekrytoinnin tulosta jouduttiin odottamaan pitkään ja yleensä tuloksesta ilmoitettiin sähköpostitse monille eri hakijoille menevänä massapostituksena. Joissakin tapauksissa tuloksesta ei ilmoitettu ollenkaan, jolloin hakijan täytyi itse päätellä, ettei tullut valituksi tai ottaa yhteyttä yritykseen saadakseen asian selville. Läheskään kaikissa tarinoissa ei suoraan kerrottu, että tuloksesta ilmoittamiseen liittyvät tekijät olisivat aiheuttaneet huonon kokemuksen. Koska tarinoissa ei kuitenkaan esiintynyt juurikaan muuta negatiivista ja myös aiempi tutkimus aiheesta puoltaa tätä, voitanee todeta, että tuloksesta ilmoittaminen on kriittinen tekijä negatiivisen kokemuksen muodostumisessa.

Negatiivisen kokemuksen vastausten perusteella tulisi yrityksen kiinnittää huomiota ennen kaikkea oikeaan ajoitukseen sekä riittävään viestintään hakijoiden kanssa, erityisesti prosessin loppuvaiheessa. Yritykseen hakemisen ratkaisee usein hakijan kokema yhteensopivuus työtehtävän kanssa, minkä perusteella yritysten olisi hyvä kiinnittää huomiota työpaikkailmoituksiin

ja kuvauksiin työtehtävistä. Aiemmin positiivisten kokemusten yhteydessä nousseet hakukanavat (tapahtumat ja verkkosivut) ovat näidenkin vastausten perusteella tärkeitä, mutta hakijoiden houkuttelussa voidaan hyödyntää myös oppilaitosten ja opiskelijajärjestöjen väyliä.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa ymmärrystä siitä, miten yritykset voivat kehittää rekrytointiprosessiaan siten, että siitä jäänyt kokemus tukisi positiivista työnantajamielikuvaa kohderyhmän keskuudessa. Tarkastelimme rekrytointiprosessin hakijakokemukseen vaikuttavia tekijöitä.

Tulokset osoittivat yleisesti, että positiivisissa kokemuksissa painottuvat eri tekijät kuin negatiivisissa, vaikka molemmissa on havaittavissa samankaltaiset, tyypilliset rekrytointiprosessin vaiheet. Merkittävin ero oli negatiivisten tarinoiden painottuminen rekrytointiprosessiin, joka päättyi hakemuksen jättämiseen, kun taas positiivisissa päädyttiin todennäköisimmin työhaastatteluun asti. Molemmat, sekä hakemukset että haastattelut, on koettu yleisiksi ja pidetyiksi menetelmiksi, mikä osittain selittää miksi juuri näistä menetelmistä kerrottiin. Ei kuitenkaan voida varmasti sanoa, miksi negatiivisissa kokemuksissa tarinoiden prosessit päättyivät lyhyeen. On oletettavaa, että prosessin lyhyt kesto on yleisin kokemus uran alkuvaiheessa olevalla opiskelijalla, sillä hän ei ole vielä kohdannut monivaiheisia rekrytointeja. Lisätutkimusta tarvittaisiin tämän tulkinnan tueksi.

Positiivisten ja negatiivisten kokemusten tarinoissa ei ollut merkittäviä tai erityisen yllättäviä eroja hakupäätösvaiheessa. Työtehtävä, yritys tai toimiala voitiin kokea kiinnostavaksi, joten yritykset voivat ainakin kahteen ensimmäiseen vaikuttaa toiminnallaan ja siten parantaa kiinnostavuuttaan ja mielikuvia. Erityisesti kyseiseen työhön sopivuuden korostaminen nousi negatiivisissa vastauksissa keskeiseksi teemaksi, mikä saa myös vahvistusta aiemmista tutkimuksista (Uggerslev ym. 2012; Duunitori 2016). Useimmiten työtehtävät löydettiin rekrytointitapahtumista tai netistä, joka yleensä tarkoitti yrityksen verkkosivuja. Hieman yllättävästi sosiaalinen media ei näytellyt suurta roolia tässä tutkimuksessa, vaikka tutkittaessa nuoria ammattilaisia Suomessa

kyseistä kanavaa on pidetty suosituimpana. Toisaalta teknisellä ja IT-alalla opiskelijajärjestöihin ja rekrytointitapahtumiin liittyvien kanavien on todettu korostuvan, mikä siis näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa (aTalent Recruiting 2016).

Erot kokemuksissa kasvavat rekrytointiprosessin edetessä. Tarinoiden tullessa valintaprosessivaiheeseen prosessien kulku muuttui, kuten edellä todettiin. Hakemuksen jättämiseen kiinnitettiin jonkin verran huomiota molempien variaatioiden vastauksissa: se oli positiivisissa tarinoissa sujuvaa ja helppoa, ja negatiivisissa tarinoissa päinvastoin vaikeaa tai työlästä. Tämän perusteella hakija ei halua käyttää kohtuuttomasti aikaa ja vaivaa konkreettiseen hakemiseen, joten yritysten tulee huolehtia, että rekrytointijärjestelmän käyttö on hakijalle mahdollisimman helppoa. Mitään erityistä toivetta hakutavasta tai järjestelmistä ei vastaajilta kuitenkaan tullut.

Valintapäätöksen ilmoittamisvaiheessa negatiivisen kokemuksen vastaukset erottuivat runsaudellaan. Ajoituksen epäonnistuminen ja viestinnän puute värittivät kaikkia tarinoita, mikä ei ollut yllättävää, sillä niiden on todettu olevan hakijalle tärkeä tekijä muodostettaessa mielikuvaa yrityksestä sen rekrytoinnin perusteella. Tämän voidaan olettaa liittyvän vahvasti hakijan tarpeeseen vähentää epävarmuutta työnhakuun. Signaaliteorian ja kriittisen kontaktiteorian mukaan tällainen voidaan nähdä viestinä siitä, millainen on yrityksen toimintatapa, tai miten kiinnostunut yritys on hakijasta, eikä viivytystä tai viestimättömyyttä sen takia arvosteta (Turban & Cable 2003; Wilden ym. 2010). Toisin kuin olisi voinut olettaa, kummankaan kokemuksen vastauksissa ei korostettu palautteen saamista, joskin yksittäisiä mainintoja aiheeseen liittyen oli. Tämä voi merkitä sitä, että vastaajat ovat tottuneet siihen, ettei henkilökohtaista palautetta yleensä ole tarjolla, kuten viimeaikainen käytännön tutkimus on myös osoittanut (Duunitori 2016). Palautetta on kuitenkin kaivattu erityisesti nuorten ammattilaisten keskuudessa, vaikkakin sen saaminen ei ole välttämättä pelkästään positiivista, koska liika tai vääränlainen palaute voi voimistaa pettymystä (Schinkel, van Dierendonck, van Vianen & Ryan 2011). Yhtenä ääripäänä voidaan pitää tämän tutkimuksen vastausta, jossa yritys esitti valintapäätöksen tueksi ainoastaan selityksen ”paras henkilö tuli valituksi”, mikä koettiin kyseisessä tarinassa loukkaavaksi.

Kun tutkimuksessa saatuja vastauksia katsotaan kokonaisuuksina, positiivisen kokemuksen tarinoissa prosessi sisälsi yleensä useita miellyttäväksi nähtyjä tekijöitä, kun taas negatiivinen kokemus keskittyi useimmiten yhteen tai kahteen huonoon asiaan, muiden ollessa neutraaleja tai positiivisia. Tätä ilmiötä voi ainakin osittain selittää se, että negatiivisen kokemuksen tarinoissa tärkeiksi nousseet ajoitus ja viestintä olivat niin vahvoja ja selkeitä tekijöitä, että vastaajat eivät ehkä kiinnittäneet enää huomiota muihin tekijöihin.

Vastaavasti positiivisessa kokemuksessa korostui useita eri tekijöitä. Kaiken kaikkiaan minkään ei koettu menneen huonosti, vaan asiat sujuivat hyvin tai ainakin neutraalisti. Eräs selitys tälle ja osittain myös negatiivisen kokemuksen vastauksille voi olla se, että rekrytointiprosessin ominaisuuksien on todettu korostuvan, mitä pidempään hakija on prosessissa mukana (Uggerslev ym. 2012, 597). Negatiivissa tarinoissa prosessi useimmiten loppui lyhyeen, kun taas positiivissa tarinoissa päästiin haastatteluun asti, jolloin pidemmälle edenneissä tarinoissa pitäisikin tämän selityksen mukaan olla enemmän eri rekrytointiprosessin tekijöitä. Tässä kohdin voidaan kuitenkin todeta eläytymismenetelmän toimineen erinomaisen tyypillisesti hakijakokemusta kartoittavana menetelmänä.

Tämän tutkimuksen yhteydessä vastaajilta ei kysytty heidän aikaisemmista kokemuksistaan rekrytoinnista, mutta oletuksena oli, että kolmannen vuoden korkeakouluopiskelijat ovat jo hakeneet ainakin kesätöitä, tai työnhaku on heille muuta kautta jollain tavalla tuttua. Korkea vastausprosentti ja vastausten rakenteiden yhtenäisyys vahvistavat tätä olettamusta. Kehyskertomuksissa oli ohjattu vastaajaa kertomaan tietystä tilanteesta, jonka suhteen hänelle oli annettu selkeä kehys tapahtuman kulusta, mikä on hyvä huomioida tuloksia pohdittaessa. Kuitenkin kehyskertomuksissa oli pyritty jättämään mahdollisimman avoimiksi ne tekijät, joiden korostumista tutkimuksessa haluttiin selvittää.

Vaikka vastaajilla ei välttämättä ollut kovinkaan paljon omakohtaista kokemusta rekrytointiprosessista, vastaukset heijastavat hyvin tyypillistä rekrytointiprosessia ja siihen liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia normeja. Aineistosta oli löydettävissä aiemmin esitetyt hyvin selkeät tapahtumaketjut sekä samoja toistuvia tekijöitä, jotka puoltavat sitä, että tulokset eivät ole satunnaisia,

vaan niillä on selvä yhteys reaalimaailmaan. Ne myös heijastavat vahvasti sitä kulttuuria, joka korkeakouluperinteessä on esimerkiksi rekrytointimessujen osalta. Vastaukset olivat myös linjassa aiempien rekrytointikokemusta selvittäneiden tutkimusten kanssa. Lisäksi vastaajien tarinoissa esille nostamat elementit olivat suurimmaksi osaksi samoja tekijöitä, joita vuosikymmeniä jatkunut rekrytointiprosessien tutkimus on korostanut. Vastausten samankaltaisuus kertoo myös aineiston saturaatiosta: tämän kokoisella, verrattain pienellä aineistolla (N=36), saadaan eläytymismenetelmää hyödyntäen esiin toimintamalleja ja ilmiölle tyypillisiä piirteitä.

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin tekijöitä, joiden voidaan nähdä vaikuttavan hakijakokemukseen ja jotka ovat näin muodostamassa mielikuvaa yrityksestä työnantajana. Kohderyhmä oli tarkasti rajattu ja tutkimuksessa hyödynnettiin vain yhtä menetelmää. Jatkossa hakijakokemuksen tutkimusta tulisi laajentaa paitsi tekniikan alan ulkopuolelle myös uralla huomattavasti pidemmälle ehtineisiin työnhakijoihin, sillä tutkimusten mukaan he arvostavat erilaisia asioita kuin opiskelijat, ja heidän vastauksistaan saatettaisiin saada enemmän kuvauksia esimerkiksi eri arviointimenetelmien miellyttävyydestä. Tämä myös siksi, että kansainvälisestikin tutkimusta on tehty hyvin pitkälti yliopisto-opiskelijoista, ja näitä tuloksia on usein yleistetty koskemaan työmarkkinoita yleensä, vaikka voidaan kyseenalaistaa, onko opiskelijoilla ja vastavalmistuneilla tehdyt tutkimukset tällä tavoin yleistettävissä. (Breaugh 2013.) Tämän tutkimuksen vertailuun nuoret yliopisto-opiskelijat kuitenkin soveltuivat erinomaisesti.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan olettaa tiettyjen tekijöiden olevan merkittävässä roolissa hakijakokemuksen muodostumisessa. Lisätutkimusta tulisi tehdä esimerkiksi haastattelemalla henkilöitä, jotka ovat tulleet hylätyksi aidossa rekrytointiprosessissa, jotta eri tekijöiden merkityksiä voitaisiin paremmin analysoida. Rekrytointi on ihmisten välistä kommunikointia, mutta tulee varmasti muuttumaan teknologian kehittymisen mukana, minkä vuoksi aiheen tutkimista tulee jatkaa tulevaisuudessakin. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa sosiaalinen media ei noussut esille, mutta sen rooli saattaa kasvaa tulevien sukupolvien myötä.

Tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että rekrytointiprosessissa on merkityksellisintä ajoitus ja viestintä, jonka avulla vähennetään hakijan epävarmuutta. Jos nämä tekijät on saatu kuntoon tai niin kauan kuin niihin ei ole prosessissa törmätty, huomio kiinnittyy muihin seikkoihin: miellyttävään ja sujuvaan kommunikointiin yrityksen ja rekrytoijien kanssa sekä hakijan kokemukseen sopivuudestaan yritykseen. Kokemuksen luomisessa korostuu myös yrityksen aidon kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen prosessin aikana, mitä lähes kaikki esille nousseet muut tekijät ilmentävät. Kohderyhmän rekrytointeja tehdessä tuleekin kiinnittää huomiota riittävän tiedon tarjoamiseen ja hakemisen tekniseen sujuvuuteen sekä siihen, että työpaikkoja tarjotaan niitä kanavia käyttäen, jotka kohderyhmä kokee omikseen.

Lähteet

Allen, D., Van Scotter, J. & Otondo, R. 2004. Recruitment communicationmedia: impact on prehire outcomes. Personnel Psychology 57 (1), 143–171.

Ambler, T. & Barrow, S. 1996. The employer brand. Journal of Brand Management 4 (3), 185–206.

aTalent Recruiting. 2016. Rekrytointitutkimus 2016 – Rekrytointi nuorten ammattilaisten silmin. https://atalent.fi/rekrytointitutkimus2016. (Luettu 2.4.2017)

Backhaus, K. & Tikoo, S. 2004. Conceptualizing and researching employer branding. Career Development International 9 (4/5), 501–517.

Barrow, S. & Mosley, R. 2005. The employer brand: Bringing the best of brand management to people at work. Hoboken: Wiley.

Beechler, S. & Woodward, I. 2009. The global "war for talent". Journal of International Management 15 (3), 243–242.

Behling, O., Labovitz, G. & Gainer, M. 1968. College recruiting: A theoretical basis. Personnel Journal 47 (1), 13–19.

Biswas, M. & Suar, D. 2016. Antecedents and consequences of employer branding. Journal of Business Ethics 136 (1), 57–72.

Boswell, W., Roehling, M., LePine, M. & Moynihan, L. 2003. Individual job-choice decision and the impact of job attributes and recruitment practices: a longitudinal field study. Human Resource Management 42 (1), 23–37.

Breaugh, J. 2008. Employee recruitment: Current knowledge and important areas for future research. Human Resource Management Review 18 (3), 103–118.

Breaugh, J. 2013. Employee recruitment. Annual Review of Psychology 64 (1), 389–416.

Chapman, D., Uggerslev, K., Carroll, S., Piasentin, K. & Jones, D. 2005. Applicant attraction to organizations and job choice: A meta-analytic review of the correlates of recruiting outcomes. Journal of Applied Psychology 90 (5), 928–944.

Carless, S. & Hetherington, K. 2011. Understanding the applicant recruitment experience: Does timeliness matter? International Journal of Selection and Assessment 19 (1), 105–108.

Carless, S. & Wintle, J. 2007. Applicant attraction: the role of recruiter function, work-life balance policies, and career salience. International Journal of Selection and Assessment 15 (4), 394–404.

Cogin, J. 2012. Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications. The International Journal of Human Resource Management 23 (11), 2268–2294.

Collins, J. & Stevens, C. 2002. The Relationship between early recruitment-related activities and the application decisions of new labor-market entrants. Journal of Applied Psychology 87 (6), 1121–1133.

Edwards, M. 2010. An integrative review of employer branding and OB theory. Personnel Review 39 (1), 5–23.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää ja A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota. Tampere: Tampere University Press.

Deloitte. 2017. Rewriting the rules for the digital age: 2017 Deloitte Global Human Capital Trends. https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/human-capital/hc-2017-global-human-capital-trends-us.pdf. (Luettu 2.4.2017.)

Duunitori. 2016. Kansallinen rekrytointitutkimus. http://app.leadsius.com/uploads/accounts/8381/57bd454411881.pdf. (Luettu 2.4.2017.)

Gilliland, S. 1993. The perceived fairness of selection systems: An organizational justice perspective. Academy of Management Review 18 (4), 694–734.

Harold, C., Uggerslev, K. & Kraichy, D. 2014. Recruitment and job choice. Teoksessa K, Yu & D. Cable (toim.) The Oxford Handbook of Recruitment. New York: Oxford University Press, 47–72.

Hausknecht, J., Day, D. & Thomas, S. 2004. Applicant reactions to selection procedures: An updated model and meta-analysis. Personnel Psychology 57, 639–683.

Heilmann, P., Saarenketo, S. & Liikkanen, K. 2013. Employer branding in power industry. International Journal of Energy Sector Management 7 (2), 283–302.

Jones, D. & Willness, C. 2014. Corporate social performance, organizational reputation and recruitment. Teoksessa K. Yu & D. Cable (toim.) The Oxford Handbook of Recruitment. New York: Oxford University Press, 298–313.

Kauhanen, J. 2014. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY.

Kultalahti, S. 2015. "It's so nice to be at work!" Adopting different perspectives in understanding Generation Y at work. Acta Wasaensia 339. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Lievens, F. & Highhouse, S. 2003. The relation of instrumental and symbolic attributes to a company's attractiveness as an employer. Personnel Psychology 56 (1), 75–102.

LinkedIn Talent Solutions. 2016. Nordics: Recruiting trends 2016. https://business.linkedin.com/en-dk/talent-solutions/resources/job-trends/2016/nordics-recruiting-trends. (Luettu 2.4.2017.)

Love, L. & Singh, P. 2011. Workplace branding: leveraging human resources management practices for competitive advantage through 'best employer' surveys", Journal of Business and Psychology 26 (2), 175–181.

Minchington, B. & Thorne, K. 2007. Measuring the effectiveness of your employer brand. Human Resource Magazine 12 (4), 14–16.

Phillips, J. & Gully, S. 2009. Strategic Staffing. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Ployhart, R. 2006. Staffing in the 21st Century: New challenges and strategic opportunities. Journal of Management 32 (6), 868–897.

Rynes, S. 1991. Recruitment, job choice, and post-hire consequences: A call for new research directions. Teoksessa M. Dunnette & L. Hough (toim.) Handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 2. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 399–444.

Roberson, Q., Collins, C. & Oreg, S. 2005. The effects of recruitment message specificity on applicant attraction to organizations. Journal of Business and Psychology 19 (3), 319–339.

Schinkel, S.,van Dierendonck, D., van Vianen, A. & Ryan, A. 2011. Applicant reactions to rejection: Feedback, fairness, and attributional style effects. Journal of Personnel Psychology 10 (4), 146–156.

Schinkel, S., van Vianen, A. & van Dierendonck, D. 2013. Selection fairness and outcomes: A field study of interactive effects on applicant reactions. International Journal of Selection and Assessment 21(1), 22–31.

Swider, B., Zimmerman, R. & Barrick, M. 2015. Searching for the right fit: Development of applicant person-organization fit perceptions during the recruitment process. Journal of Applied Psychology 100 (3), 880–893.

T-Media. 2015. Rekrytointitutkimus 2015. Henkilöstöpalveluyritysten liitto. http://www.hpl.fi/media/liitetiedostot/tutkimukset/rekrytointitutkimus_2015_raportti_hpl_.pdf. (Luettu 2.4.2017.)

Turban, D. & Cable, D. 2003. Firm reputation and applicant pool characteristics. Journal of Organizational Behavior 24 (6), 733–751.

Uggerslev, K., Fassina, N. & Kraichy, D. 2012. Recruiting through the stages: A meta-analytic test of predictors of applicant attraction at different stages of recruiting process. Personnel Psychology 65, 597–660.

Van Hoye, G. & Lievens, F. 2009. Tapping the grapevine: a closer look at word-of-mouth as a recruiting source. Journal of Applied Psychology 94 (2), 341–52.

Walker, H., Field, H., Giles, W., Bernerth, J. & Short, J. 2011. So what do you think of the organization? A contextual priming explanation for recruitment web site characteristics as antecedents of job seekers' organizational image perceptions. Organizational Behaviour and Human Decision Processes 114, 165–178.

Wehner, M., Giardini, A. & Kabst, R. 2012. Graduates' reactions to recruitment process outsourcing: a scenario based study. Human Resource Management 51 (4), 601–624.

Wilden, R. & Gudergan, S. & Lings, I. 2010. Employer branding: strategic implications for staff recruitment. Journal of Marketing Management 26 (1–2), 56–73.

Eläytymismenetelmä 2017

Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille

Jari Eskola & Sanna Karayilan & Terhi Kaski &
Tiina Lehtola & Tiina Mäenpää & Oshie Nishimura-Sahi &
Anu-Maarit Oede & Mari Rantanen & Sirkku Saarinen &
Päivi Toivikko & Marianna Valtonen & Anna Wallin[1]

Mikä on eläytymismenetelmä?

(1) *Tapasit sattumalta junamatkalla tuttavasi. Puhuitte siitä, millaista yleissivistystä tällä hetkellä tarvittaisiin. Kerro vapaasti keskustelustanne.*

(2) *Tapasit sattumalta junamatkalla tuttavasi. Puhuitte siitä, millaista yleissivistystä parinkymmenen vuoden päästä tarvittaisiin. Kerro vapaasti keskustelustanne.*

Tämän artikkelikokoelman tutkimusartikkeleita yhdistää eläytymismenetelmä: kaikkien yhdentoista empiirisen tutkimuksen aineistot on kerätty tällä menetelmällä. Kun tutkimusartikkelien aiheet kuitenkin vaihtelevat melko paljon korkeakoulujen yhdistämisestä turvallisuuskulttuuriin, työhyvinvoinnista monikulttuurisuuteen ja onnistuneesta rekrytointiprosessista luennon onnistumiseen, on selvää, että kyseessä on monipuolinen ja monenlaisiin aihepiireihin soveltuva tiedonhankintamenetelmä. Eläytymismenetelmää on käytetty melko monipuolisesti eri tieteenaloilla Suomessa (ks. Wallin ym. 2015): meidän artikkelejamme yhdistää menetelmän lisäksi kiinnostus kasvatuksen ja sosialisaation eri prosesseihin.

1 Artikkeli pohjautuu Jari Eskolan fasilitoimaan ja Annan Wallinin konsultoimaan kahden opintojakson yhdistelmäseminaarin (*EskolaMEBS1.0*-ryhmä) työskentelyyn Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa lukuvuonna 2016–2017. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet seminaarityöskentelyyn, käyttäneet itse eläytymismenetelmää omissa tutkimusprojekteissaan sekä osallistuneet artikkelin kirjoittamiseen ja muokkaamiseen. Artikkelissa esitetyt kehyskertomukset ovat esimerkkejä ryhmän talvella 2016–2017 käyttämistä kertomuksista ja kaikki projektit on esitelty laajemmin tässä teoksessa. Kirjoittajat ovat poikkeuksellisesti tässä artikkelissa aakkosjärjestyksessä.

Eläytymismenetelmä on kvalitatiivisen aineiston tiedonhankintamenetelmä, jossa vastaajille (kutsuttakoon heitä vastaajiksi, informanteiksi, joskus jopa tutkimuskohteiksi olkoonkin, että varsinaisia kohteita he eivät ole vaan tutkittava ilmiö) annetaan orientaatioksi pieni kertomus, jota on tapana kutsua *kehyskertomukseksi*. Vastaajien tehtävänä on jatkaa tätä kertomusta eteenpäin tai vaihtoehtoisesti kertoa mitä on tapahtunut, jotta on päädytty kehyskertomuksessa kuvattuun tilanteeseen:

(1) *On kulunut reilu vuosi siitä, kun Norssin lukio muutti yliopistolle. Tunnet kuuluvasi tähän yhteisöön. Kirjoita tarina siitä, miten yhteenkuuluvaisuuden tunne ilmenee lukiolaisen arjessasi.*

(2) *On kulunut reilu vuosi siitä, kun Norssin lukio muutti yliopistolle. Tunnet ettet kuulu tähän yhteisöön eikä yhteisö ole ottanut sinua omakseen. Kirjoita tarina siitä, miten yhteisöllisyyden puuttuminen ilmenee lukiolaisen arjessasi.*

Eläytymismenetelmä kehitettiin aikanaan 1960-luvulla yhdeksi vastaukseksi tutkimuksen tiedonhankinnan eettisten ongelmien ratkaisuksi. Eläytymismenetelmän perusidea on suora imitaatio kokeellisesta ajattelusta: Yhtä tekijää – muuttujaa – varioimalla muiden olosuhteiden pysyessä samana voidaan selvittää sitä, mitä tämä nimenomainen muuttuja vaikuttaa tutkittavaan asiaan. Perusmallina voi siis pitää vaikkapa lääketutkimusta: mitä tapahtuu, kun koeryhmälle annetaan uutta testattavaa ainetta ja verrokkiryhmälle vanhaa lääkettä, kokeellisen ajattelun logiikka on siis sama. Samalla tavalla eläytymismenetelmässä kehyskertomuksessa varioidaan yhtä tekijää – Norssin lukio -esimerkissä yhteisöllisyyttä – muiden elementtien pysyessä samana.

Eläytymismenetelmän etuna on, että sitä käytettäessä vastaajat voivat käyttää ihmisille tyypillisiä toimintatapoja: ajattelua, punnintaa ja kieltä todellisuutta konstruoivana tekijänä. Ajattelun samankaltaisuutta ei haeta esimerkiksi kyselylomakkeen tapaan tarjoamalla vastaajalle muutamia vaihtoehtoja, joista hän joutuu valitsemaan itselleen vähiten sopimattoman. Esimerkiksi Likert-asteikollisia asenneväittämiä käytettäessä kaksi vastaajaa voi hyvin valita saman vaihtoehdon (”olen jossain määrin samaa mieltä”), vaikka tarkemmin ajatellen heidän käsityksillään ei ole mitään yhteistä lukuun ottamatta sitä, että he tekivät paremman puutteessa saman valinnan. Näin tutkijan työ tie-

tyllä tavalla helpottuu, kun vastaajat valinnan edessä muokkaavat käsityksiään samansuuntaisiksi. Tutkimuksessa olemme tavanomaisesti kiinnostuneet juuri samanlaisuudesta, esimerkiksi kvalitatiivisten aineistojen kanssa työskentelevä pyrkii löytämään vastauksista (haastatteluista tms.) samankaltaisuutta teemoitellen ja tyypitellen, joskus jopa laskien. Vaikka ei laskettaisikaan, niin ainakin helposti käytetään näennäisesti eksakteja kvasikvanti-ilmaisuja aineistoa analysoidessa ja tulkitessa, jopa huomaamattaan: *harvat*, *vain jotkut*, *noin puolet*, *lähes kaikki*. Sinänsä jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen on kulunut ja jopa turha, tässä yhteydessä sillä tarkoitetaan ainoastaan aineiston muotoa: onko aineisto valmiiksi numeroina vai jossakin muussa muodossa, esimerkiksi litteroituna tekstinä. Tähän jakoon ei siis liitetä erityisiä tieteenfilosofisia, epistemologisia tai ontologisia periaatteita sen paremmin kuin ehdotonta kantaa kielen olemuksesta tutkimuksesta. Kieleen voi suhtautua monella tavalla tutkimuksessa: se voi olla väylä todellisuuden selvittämiseen tai yhtä hyvin voidaan tutkia kieltä sellaisenaan, eri tapoja käyttää kieltä. Olennaista lienee se, että tutkimuksella tavoitetaan jotain lukijaa kiinnostavaa tai ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin liittyvää, vaikka ei aina lopullista totuutta. Näin tapahtuu myös, kun käytämme eläytymismenetelmää. Menetelmällä kerätyt tarinat tai kertomukset voidaan nähdä yhtä hyvin kuvauksina siitä, miten ihmiset todella ajattelevat jostakin asiasta, kuin myös kiinnostavina kertomuksina sinänsä. Niinpä tämänkin kokoelman 11 kertomusta kertovat monenlaisista nyky-yhteiskunnan ilmiöistä, toivottavasti ajatuksia herättävästi, mutta missään tapauksessa ne eivät pyri kertomaan kaikkea.

Eläytymismenetelmässä vastaajat eläytyvät kehyskertomuksessa esitettyyn tilanteeseen. Koska kirjoittajille annetaan mahdollisuus kuvitteellisen kertomuksen esittämiseen, menetelmällä ei saada tietoa vastaajan omista käsityksistä tai kokemuksista. Sen sijaan menetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden laajentaa tarkastelua oman ajattelunsa ulkopuolelle, jolloin voidaan päästä jäljille ilmiön laajuudesta: miten vastaajien mielestä ilmiö voitaisiin käsittää. Eläytymismenetelmä ei sovi niinkään sen selvittämiseen, mitä ilmiö on, vaan mitä se voisi olla.

Eläytymismenetelmän juuret ovat Yhdysvalloissa ja 1960-luvulla, mutta viime vuosikymmeninä menetelmä on vakiintunut erityisesti suomalaiseksi menetelmäksi vaikkakin menetelmän maailmanvalloitustyö on hitaasti aloitettu. Terminä "eläytymismenetelmä" ei välttämättä ole paras mahdollinen, mutta jo vakiintunut, ja siksi sitä on syytä käyttää tässäkin yhteydessä. Kansainvälisessä keskustelussa olemme toistaiseksi pyrkineet lanseeraamaan termiä *the method of empathy-based stories* (*MEBS*). Kehyskertomus on samalla tavalla vakiintunut termi, joskin vaikkapa *skripti* (*script*) tai instruktio olisivat myös mahdollisia.

Kehyskertomuksen variointi on eläytymismenetelmän keskeisin idea. Variointi mahdollistaa kerätyn aineiston analysoinnin ikään kuin kahteen kertaan. Analyysin voi aloittaa työstäen aineistoa kuin mitä tahansa laadullista aineistoa, esimerkiksi teemoitellen ja tyypitellen. Tämän jälkeen eläytymismenetelmän ollessa kyseessä, tehdään yleensä analyysi, jossa keskitytään tarkastelemaan kehyskertomuksen varioinnin vaikutusta, eli sitä mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa varioidaan yhtä tekijää. Toki tämä variaation vaikutus ei ole aivan selvä. Niinpä monessa tämänkin projektin tutkimuksessa vastaajat paikoin ikään kuin kieltäytyivät vastaamasta kehyskertomuksessa esitettyyn kuvaukseen, ja käänsivät sen päälaelleen. Tutkija voisi tehdä tästä ongelman, mutta sitä se ei ole. Aktiivinen tutkija kunnioittaa aineistoaan ja huomioi nämä kiinnostavat poikkeukset, jos ne ovat relevantteja hänen tutkimuksensa kannalta. Tätä kautta hän voi myös saada aineistosta enemmän irti. Esimerkiksi Suomeen muuttaneesta Ujelista kertovat kehyskertomukset johdattivat vastaajia kirjoittamaan sekä onnistuneesta ja epäonnistuneesta kotoutumisesta, vaikka kehyskertomusta varioitiin juuri kotoutumisen onnistumisen ja epäonnistumisen osalta:

(1) *Ujel on saapunut Suomeen vuosi sitten. Hänen kotoutumisensa on onnistunut hyvin. Kerro, mitä on tapahtunut.*

(2) *Ujel on saapunut Suomeen vuosi sitten. Hänen kotoutumisensa ei ole onnistunut. Kerro, mitä on tapahtunut.*

Eläytymismenetelmästä kertova kirjallisuus on jo osin vanhaa, mutta kiinnostunut lukija löytää näistä kattavan kuvauksen menetelmän historiasta ja kehitysvaiheista: Eläytymismenetelmäoppaasta (Eskola 1997) on ilmestynyt

aikanaan useampi laitos ja myös kahdessa laadullisen tutkimuksen perusoppikirjassa (Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) eläytymismenetelmällä on näkyvä asema. Aloittaa voi myös tutustumalla uudehkoon oppikirja-artikkeliin (Eskola & Wallin 2015) ja menetelmän käyttöä esittelevään katsaukseen (Wallin ym. 2015). Tuoreita tutkimusartikkeleita on julkaistu Liikunta & tiede -lehdessä (Saaranen-Kauppinen ym. 2011; Kujala 2013; Wallin ym. 2015), mutta toki muuallakin (esim. Kultalahti 2015).

Tällä artikkelilla on kaksi tarkoitusta. Ensinnäkin päivitämme tässä eläytymismenetelmän käyttöön liittyvät kokemukset eräänlaisiksi ohjeiksi menetelmän tuleville käyttäjille monikulttuuristuvassa ja alati muuttuvassa maailmassa samalla reflektoiden menetelmän käyttöä. Omissa kokeiluissamme olemme tietoisesti – ja osin tarkoituksettakin – testanneet monia eläytymismenetelmän käytön vakiintuneita konventioita pyrkien kehittämään menetelmää yhtä käyttökelpoisemmaksi. Tämä artikkeli on myös eräänlainen taustoitus tai jälkikirjoitus artikkelikokoelmamme 11 empiirisille tutkimusartikkelille. Emme siis toista juurikaan aiemmassa kirjallisuudessa esitettyä vaan keskitymme pragmaattisesti siihen millaisia pohdintoja ja valintatilanteita menetelmää hyödyntävä tutkija kohtaa.

Kehyskertomuksen laadinta

Kehyskertomusta suunniteltaessa on tärkeää miettiä, kenelle kertomus on suunnattu. Olennaista on, että kertomus on ymmärrettävä kaikille vastaajille ja että se herättää ajatuksia ja halun kirjoittaa. Vastaajien ikä ja muut kirjoittamisvalmiuksiin vaikuttavat tekijät on tietenkin syytä ottaa huomioon. Nuorimmat eläytymismenetelmävastaajat ovat olleet peruskoulun ala-asteella ja vanhimmat jo pitkään eläkkeellä. Paitsi taidosta kirjoittaa, kyse on myös tiedollisista valmiuksista: siitä että kehyskertomuksessa käytetyt käsitteet ja sanat ovat ymmärrettävissä ja ne herättävät edes osapuilleen samanlaisia mielikuvia kaikissa, tai ainakin suurimmassa osassa, vastaajia.

Vastaajien heterogeenisyys aiheuttaa haasteita kaikille soveltuvan kehyskertomuksen konstruoimisessa. Paitsi ikään ja tiedollisiin valmiuksiin liittyvät erot, myös yhä enenevässä määrin Suomen monikulttuuristuminen tarjoaa

eläytymismenetelmää käyttävälle tutkijalle entistä enemmän pohdittavaa. Joihinkin tässäkin artikkelikokoelmassa esiteltäviin tutkimuksiin osallistui maahanmuuttajia, joiden kielitaidon tasosta emme voineet tietää. Siksi joissain tutkimuksissa päädyttiin konstruoimaan kehyskertomuksia kahdella kielellä suomeksi ja englanniksi. Koska oli oletettavaa, että ainakin osalla monikielisten ryhmien vastaajista kielitaito olisi suhteellisen heikko, kehyskertomukset pyrittiin tällaisissa tapauksissa muotoilemaan mahdollisimman lyhyiksi ja selkeiksi. Kehyskertomukset tarjottiin ei-suomenkielisissä ryhmissä vastaajille sekä englannin- että suomenkielisinä, ja he saivat itse valita, kummalla kielellä vastaavat. Myös tarinan kirjoittaminen vastaajien omilla äidinkielillä ja mahdollinen tulkin käyttö nousi keskusteluun muutamassa kirjoitustilanteessa. Useammalla kielellä toimiminen kuuluu siis eläytymismenetelmän nykykäyttöön, mistä tästäkin kokoelmasta löytyy monta esimerkkiä.

Usein eläytymismenetelmäaineistot kerätään paperilla, jolloin A4-paperiarkin ylälaitaan kopioidaan yksi kehyskertomus, ja jokainen vastaaja saa vastattavakseen sattumanvaraisesti jonkin sen variaatioista. Joissakin tutkimuksistamme kehyskertomus oli suomeksi ja englanniksi ja ne oli sijoiteltu vierekkäin A4-arkin ylälaitaan. Tämä järjestelmä toimii hyvin: suurin osa vastaajista kirjoitti tavallisesti vaakasuuntaan koko paperin leveydeltä, mutta yllättäen pari vastaajaa käytti paperista vain toisen reunan eli vastasi vain suoraan suomen- tai englanninkielisen kehyskertomuksen alle. Tämä kirjoittamistyylin ero ei kuitenkaan vaikuttanut vastauksen sanan määrään eikä laatuun.

Eläytymismenetelmässä tarkoituksena on luoda samasta kehyskertomuksesta vähintään kaksi eri variaatiota, jotka poikkeavat toisistaan yhden muuttujan suhteen. Yhden muuttujan varioinnissa on käytetty kahta, kolmea ja joskus jopa neljää eri versiota. Olennaista on, että pääsääntöisesti varioidaan vain yhtä muuttujaa muiden kehyskertomusten elementtien pysyessä samana. Joissakin tapauksissa voidaan varioida myös kahta eri muuttujaa, kunhan tämä on tutkimuksen kannalta relevanttia ja hallittua.

(1) *Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli*

onnistunut hienosti. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?

(2) *Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli epäonnistunut. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?*

(3) *Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi oli ollut opettavainen ja siksi se oli onnistunut hienosti. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?*

(4) *Eräänä päivänä sinut kutsuttiin vierailevaksi luennoitsijaksi erääseen kouluun esittelemään kotimaatasi ja sen kulttuuria kulttuurienvälisen kasvatuksen tunnille. Esityksesi jälkeen sinusta tuntui, että luentosi ei ollut opettavainen ja siksi se ei onnistunut. Eläydy tähän tilanteeseen ja kerro mitä luennollasi tapahtui: mitä ja miten kerroit kotimaastasi ja sen kulttuurista?*

Yhdessä tämän artikkelijulkaisun artikkeleista visioitiin Tampere3-korkeakoulujen yhdistymisprosessin vaikutuksia korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta. Kehyskertomuksia oli kaikkiaan neljä ja varioitavia muuttujia kaksi. Variaatiot liittyivät itse yhdistymisprosessiin ja sen vaikutuksiin korkeakouluopiskelijoiden opinnoissa. Ensimmäisessä variaatiossa muuttujana on itse yhdistymisprosessi. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa korkeakoulujen yhdistyminen tapahtuu ja toisessa se keskeytyy, muuten kehyskertomus on neutraali. Toisessa variaatiossa yhdistyminen tapahtuu ja muuttujana on sen mahdollinen vaikutus opintoihin: myönteinen tai kielteinen. Kertomusten varioinnilla ja muuttujia vaihtamalla pyrittiin saamaan kertomuksiin erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä:

(1) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampere3-hanke on yhdistänyt Tampereen seudun kolme korkeakoulua ja tämä vaikuttaa Tampere3-korkeakoulussa opiskelevien korkeakouluopiskelijoiden opintoihin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä miten se vaikuttaa.*

(2) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampere3-hanke on päätetty keskeyttää ja Tampereen seudun kolmen korkeakoulun yhdistyminen ei näin ollen toteudu. Lakkautus vaikuttaa myös korkeakouluopiskelijoiden opintoihin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä miten se vaikuttaa.*

(3) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampereen korkeakouluopiskelijat opiskelevat uudessa yhdistyneessä Tampere3-korkeakoulussa ja opinnot sujuvat hyvin. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä mitä on tapahtunut.*

(4) *Kuvitellaan muutaman vuoden päähän. Tampereen korkeakouluopiskelijat opiskelevat uudessa yhdistyneessä Tampere3-korkeakoulussa, mutta opinnot sujuvat huonosti. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä mitä on tapahtunut.*

Itse varioitava muuttuja vaihtelee tietenkin tutkimusongelman ja kohteen mukaan. Kun esimerkiksi tutkimme yleissivistyksen muuttuvuutta, keskiössä oli aika, jolloin toisessa kehyskertomuksessa lähtötilanteeksi annettiin nykyaika ja toisessa tulevaisuus, kuten tämän artikkelin alussa kuvattiin. Vastaavasti ytimessä voi olla tulevaisuudessa tapahtuva muutos:

(1) *Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi innostuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.*

(2) *Oletetaan että muutaman vuoden päästä Tampere3-hanke on toteutunut. Kerrot kollegallesi huolestuneena Tampere3-prosessin vaikutuksesta omaan opetustyöhösi.*

Mielenkiintoinen havainto oli, että itse vastaustarinoista ei pystynyt aina suoraan sanomaan, mihin kehyskertomukseen vastaaja oli vastannut ikään kuin vastaajan halu kertoa oma tarinansa olisi ohjannut kirjoitusprosessia kehyskertomuksen sijaan. Niinpä vastaus saattoi kertoa niin myönteisistä kuin kielteisistäkin asioista, huolimatta kehyskertomuksen muuttujasta. Valppaalle tutkijalle tämä ei ole ongelma, sillä vastauksia toki voi analysoida ja tarvittaessa siirtää tulkittavaksi muiden samankaltaisten vastausten joukkoon.

Kehyskertomuksen eri tekijöitä vaihtelemalla saadaan siis aikaan erilaisia kertomuksia, mutta millaisia mielikuvia kertomusten persoonamuodot antavat? Pohdimme kaikkien kehyskertomusten kohdalla sitä, johdatellaanko sii-

nä vastaajaa kirjoittamaan tarina minä-muodossa, kolmannessa persoonassa vai annetaanko tarinan päähenkilölle jokin erisnimi. Nimien kohdalla pohdimme erityisesti nimistä herääviä mielikuvia. Tuleeko nimestä mieleen nainen vai mies tai vihjaako nimi jotain etnisestä taustasta suunnaten siten vastaajan kertomusta? Pohdintojen taustalla oli ajatus siitä, että kirjoittaja voisi mahdollisimman hyvin eläytyä tarinaan ilman, että persoonamuoto tai nimi johdattelisi häntä liikaa.

Sukupuolineutraalien nimien käyttäminen on ollut yksi eläytymismenetelmän trendi viime vuosina, ovathan kehyskertomuksissa seikkailleet Kainot ja Eeliat. Koska monessa hankkeessamme monikulttuurisuus toi aineistoihin lisähaasteensa, niin tälläkin kertaa tarinoiden päähenkilöinä esiintyvät muun muassa *Ujel*, *Levi* ja *Josi*. Neutraali nimi jättää tilaa vastaajan mielikuvitukselle, ja vastaaja voi itse päättää, millaisen henkilön näkökulmasta tarinansa kirjoittaa. Tosin neutraalien nimien konstruoiminen on yllättävän hankalaa, mm. (*Roman*) *Josi* pelasi kevään NHL-finaaleissa vaikka emme sitä tutkimushetkellä tienneetkään. Yleinen havainto on, että mahdolliset keksityt nimet kannattaa testauttaa myös kaikkein nuorimmaisilla, sillä usein vaistomaisesti tulee esitettyä jotain satuhahmoa, mikä ei taas vastaa tarkoitustaan.

(1) *Josi on muuttanut Suomeen. Hän on ystävystynyt hyvin suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja oppiminenkin sujuu ongelmitta. Eläydy nyt Josin tilanteeseen ja kirjoita hänen koulupäivästään.*

(2) *Levi on muuttanut Suomeen. Hän ei ole ystävystynyt suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja oppiminenkin on vaikeaa. Eläydy nyt Levin tilanteeseen ja kirjoita hänen koulupäivästään.*

Vastaajaa voidaan myös sinutella kehyskertomuksessa. Tämä saattaa helpottaa eläytymistä, mutta toisaalta myös johtaa harhaan. Vastaaja saattaa luulla, että hänen pitäisi kirjoittaa omista kokemuksistaan, jolloin kuvitteelliseen tilanteeseen eläytymisen mahdollisuus saattaa jäädä käyttämättä. Vastaavasti joissakin tilanteissa kehyskertomuksen kohdistuessa suoraan kertojan elämismaailmaan sinuttelu voi olla hyvinkin paikallaan. Toki kirjoittajaa voidaan sinutella ilman, että hänen pitäisi kertoa nimenomaan omista kokemuksistaan, onhan perinteinen kehyskertomuksen ohjeistus ollut kertomuksen loppuun liitetty pyyntö *kirjoita pieni tarina*.

(1) *On kevät vuonna 2019. Olet kirjoittamassa ylioppilaaksi, jonka jälkeen olet päättänyt hakea opiskelemaan yliopistoon. Opiskelu yliopiston tiloissa on saanut sinut vakuuttumaan siitä, että haluat hakea juuri Tampereen yliopistoon. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, miten olet päätynyt tähän ratkaisuun?*

(2) *On kevät vuonna 2019. Olet kirjoittamassa ylioppilaaksi, jonka jälkeen olet päättänyt hakea opiskelemaan yliopistoon. Opiskelu yliopiston tiloissa on saanut sinut vakuuttumaan siitä, että haluat ehdottomasti hakea opiskelijaksi johonkin muualle kuin Tampereen yliopistoon. Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina siitä, miten olet päätynyt tähän ratkaisuun?*

Kehyskertomuksessa voidaan käyttää myös passiivimuotoa. Kuten edellä kuvattiin, niin korkeakouluopiskelijoita tutkittaessa kehyskertomuksessa kuvailtiin tulevaisuuden tilannetta – korkeakoulumuutosta – jossa toimijoina ovat korkeakouluopiskelijat. Vastaajat olivat myös korkeakouluopiskelijoita ja tilannekuvaus on tulevaisuudesta, joka koskettaa luultavasti heitäkin, joten kehyskertomuksen tarinaan oli helppo eläytyä. Esioletus siitä, että vastaukset ovat tällöin myös yleisemmällä tasolla piti paikkansa: vain kahdessa kertomuksessa (N=41), vastaaja kirjoittaa tarinan minämuodossa tai jonkun nimisenä.

Perinteisesti on ohjeistettu, että kehyskertomuksen on syytä olla mahdollisimman lyhyt, jotta se olisi mahdollisimman yksiselitteinen ja suuntaisi vastaajien kertomuksia tutkijan toivomaan suuntaan. Myös tämän artikkelikokoelman tutkimuksissa pyrimme siihen, että kehyskertomuksista karsittaisiin kaikki epäolennainen ja ne olisivat siten mahdollisimman yksiselitteisiä, lyhyitä ja selkeitä. Menetelmälle tyypilliseen tapaan kehyskertomuksissa vaihteli useimmissa tutkimuksissa vain yksi seikka, ja muuten niiden sisältö pyrittiin pitämään mahdollisimman samanlaisena. Lyhyessä kehyskertomuksessa aiheeseen johdattelu on vähäistä ja variaation vaikutus on helpommin pelkistettävissä. Lyhyt kehyskertomus myös rajoittaa kirjoittajaa vähemmän ja tarjoten siten kirjoittajalle enemmän mahdollisuuksia kirjoittaa juuri niin kuin haluaa.

(1) *Kainon työelämässä erilaiset tapahtumat ovat vaikuttaneet Kainon työhyvinvointiin. Kerro tarina tapahtumista sekä keinoista, joiden avulla hän on jatkanut eteenpäin.*

(2) *Kainon omassa elämässä erilaiset tapahtumat ovat vaikuttaneet Kainon työhyvinvointiin. Kerro tarina tapahtumista sekä keinoista, joiden avulla hän on jatkanut eteenpäin.*

Voiko kehyskertomus sitten olla liian pelkistetty? Jossain tilanteissa pelkistetty kehyskertomus voi ehkä jäädä liiankin avoimeksi tai rajaamattomaksi, eikä silloin välttämättä saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kehyskertomuksen laadinta on usein näennäisestä yksinkertaisuudestaan huolimatta varsin haastavaa. Kehyskertomukset ovat eläytymismenetelmän kulmakivi, ja kehyskertomuksen laadintaan kannattaa käyttää aikaa.

Mikä on riittävä pituus kertomukselle, kun tarinan tuottajalle jotain pitää kertoa, mutta johdatella ei halua? Jos tarinan vastaajat ovat nuoria tai lapsia, kannattaa kertomus pitää muutaman lauseen pituisena. Usein kirjoittajan tarinan sisällön oli pitkälle määritellyt kertomuksen viimeinen lyhyt lause ja kehyskertomuksen alun, tutkimukselle kuitenkin merkittävät kuvailevat lauseet, olivat kirjoittajalta jääneet huomioimatta tai unohtuneet kirjoittajan päästessä vauhtiin, mikä on yksi syy siihen, että kehyskertomukset kannattaa pääsääntöisesti pitää mahdollisimman lyhyinä.

(1) *Keskustelet opiskelukaverisi kanssa. Olette yhtä mieltä siitä, että mielestänne oppilaitoksenne turvallisuusasiat ovat hyvällä tolalla. Kirjoita tarina keskustelustanne.*

(2) *Keskustelet opiskelukaverisi kanssa. Olette yhtä mieltä siitä, että mielestänne oppilaitoksenne turvallisuusasiat ovat huonolla tolalla. Kirjoita tarina keskustelustanne.*

Kehyskertomuksen suunnittelussa edetään lopulta vaiheeseen, jossa varmistetaan jopa yksittäisten sanavalintojen perusteluja, merkitystä ja tarkoitusta. Yksittäisten sanojen sisältöjen merkitysten pohtiminen saattaa kuulostaa saivartelulta, mutta joissain tapauksissa on tutkimusongelman näkökulmasta keskeisten sanojen luomien mielikuvien merkitystä syytä varmistaa ja tarkentaa. Näin vastaaja orientoituu halutulla tavalla asiayhteyteen kehyskertomuksen kautta. Voidaan ajatella esimerkiksi, miten eri tavoin vastaaja tulkitsee ja ymmärtää sanat *työ*, *työelämä* tai *työyhteisö*. Tai minkälaisen eron kehyskertomukseen luo käyttäessämme sanaa *muutokset* tai *tapahtumat*? Koska vastaajat voivat takertua tai ymmärtää väärin esimerkiksi yhden kehyskertomuksen

sanan, mitä tutkija ei ole etukäteen kaikesta valmistautumisesta huolimatta osannut arvata, on kehyskertomus syytä testata ennen tutkimuksen tekoa.

Keräämisen tavat ja tilanteet

Eläytymismenetelmäaineiston voi kerätä monella eri tavalla. Perinteisesti kehyskertomus on tulostettu A4-arkkien ylälaitaan, ja näiden monisteiden kanssa on menty etukäteen sovittuna aikana johonkin sopivaan tilaisuuteen keräämään aineisto paikan päällä. Monisteet on voitu myös jakaa ja pyytää palauttamaan ilmoitetun ajan kuluessa vaikkapa johonkin palautuslaatikkoon, mutta vastauksia tulee luonnollisestikin tässä tapauksessa paljon vähemmän.

Nykytekniikan myötä paikan päällä voidaan pyytää myös kirjoittamaan tarina tietokoneella tai tabletilla, ja palauttamaan vastaus sähköisesti. Tosin tabletilla ja norminäppäimistöllä kirjoitetut tarinat eivät välttämättä ole kirjoituskokemuksen erilaisuuden vuoksi tasavertaisia. Joissakin tapauksissa käytimme onnistuneesti samassa tutkimuksessa sekä sähköisiä että käsinkirjoitettuja vastauksia. Kirjoittamistavat ovat erilaisia mm. siltä osin, että sähköistä kertomusta voi muokata toisin kuin käsinkirjoitettua, mutta kaikki tavat tuottivat ainakin tämän artikkelikokoelman tutkimuksissa riittävän hyviä kertomuksia eikä edes ole selvää se, kumpaa tapaa vastaajat suosivat mikäli voivat valita; toiset ovat tottuneita kirjoittamaan käsin, toiset koneella. Eräässä tämän projektin tutkimuksessa vastaajat saivat aineistonkeruutilaisuudessa valita vastaamisen tavaksi joko paperille kirjoittamisen tai e-lomakkeella vastaamisen. Suurin osa vastaajista halusi kirjoittaa skenaarionsa paperille. Oliko tähän valintaan sitten syynä halu kirjoittaa vastauksensa paperille vai esimerkiksi se, että heillä ei ollut tablettia tai kannettavaa tietokonetta mukanaan?

Monet vastaajat voivat mielellään valita myös kasvokkain aineistoa kerättäessä sähköisen vastaamisen muodon, esim. vastaamisen omalla läppärillään tai tabletillaan. Tämä vaatii tutkijalta ennakkosuunnittelua. Jos haluaa, että vastaajat eivät näe variaatiota, sähköisiä lomakkeita pitää olla yhtä monta kuin on variaatiotakin. Jos tilaisuudessa kerätään aineistoa sekä sähköisellä lomakkeella että paperilla vastaajien valinnan mukaan, tutkijalla olisi hyvä olla mukanaan valmiiksi sekoitettuina vastauspaperit, joissa olisi kehyskertomuksen

lisäksi varioinnin mukaisen sähköisen lomakkeen linkki. Sähköisen aineistonkeruun osalta ennakkovalmisteluja tarvitaan jälleen enemmän, mutta litterointiin ei mene aikaa, koska sähköisessä muodossa olevan vastauksen voi yleensä kopioida tekstimuotoisena. Tilaisuudessa voidaan myös jakaa esimerkiksi verkko-osoite, jossa vastaajat pääsevät kirjoittamaan kertomuksensa sähköiselle lomakkeelle. Yhteydenotto voidaan tehdä myös kokonaan sähköisesti, joko kohdennetusti jokaiselle erikseen, jonkun tietyn ryhmän sähköpostilistalle tai vastaavalle tai vaihtoehtoisesti kohdentamattomana jonkun sosiaalisen median sivustolle.

Yhdessä tämän projektin hankkeessa aineisto kerättiin perinteisellä jalkatyöllä feissaamalla yliopiston aulassa vastaan tulleita ihmisiä. Tutkija oli varannut yliopistolta sopivan luokan ja pysäytti silmämääräisesti kohderyhmään sopivia kulkijoita, ja pyysi heitä poikkeamaan luokkaan kirjoittamaan tarinansa. Tämä aineiston keräämisen tapa osoittautui yllättävän toimivaksi ja tehokkaaksi, vaikkakin se vaatii tutkijalta erittäin aktiivista ja vuorovaikutteista asennetta. Kasvokkain toteutettavassa aineistonkeruussa on etuna se, että tutkimusluvan kysyminen ja vastaajan vapaaehtoisuuden varmistaminen toteutuvat samalla kertaa. Suuremman aineiston hankinta kasvokkain ohikulkijoilta on kuitenkin työlästä ja aikaa vievää, mutta huolellinen valmistautuminen, toteutuksen suunnitteleminen sekä osallistumiseen motivoivan kutsun pohtiminen helpottavat ja edistävät onnistumista. Kasvokkain kerättävässä aineistonkeruussa vastaaja etsii vihjeitä myös siitä, kuka aineistoa hankkii. Niinpä vaikkapa monikulttuurisuutta tutkittaessa aineisto voisi olla erilainen riippuen siitä, kuka aineistoa kerää Tutkijan ikä, sukupuoli, kielitaito ja kulttuuritausta voivat kenties vaikeasti ennustettavalla tavalla näkyä aineistossa.

Sähköisessä aineistonkeruussa ohjeistus voi olla kirjallinen, mutta kasvokkain aineistoa kerättäessä tutkijan on luontevaa johdatella tehtävään lyhyellä alustuksella. Olennaista on kiinnittää huomiota, mitä vastaajille kerrotaan etukäteen ja miten tämä saattaa vaikuttaa heidän kertomuksiinsa. Tämän artikkelikokoelman tutkimuksissa toimittiin monella eri tapaa. Osassa tutkimuksista vastaajat ohjeistettiin vain vastauspaperin täyttämiseen, mutta eläytymismenetelmän ideaa, tutkimuksen aihetta tai tutkijan tieteenalaa ei paljastettu etukäteen, jotta nämä tiedot eivät vaikuttaisi vastaajien kertomuksiin.

Alkuorientaatiossa kannattaa kuitenkin yleensä tuoda esiin ainakin seuraavat asiat:

1. Esittäytyminen
2. Ohjeistus kehyskertomuksen jatkamiseen ja mahdollisten taustatietojen täyttämiseen:
   - Tarkoituksena on eläytyä tilanteeseen, kertomus voi olla kuviteltu.
   - Vastauksen ei tarvitse olla harkittu, vaan sitä voi lähteä kirjoittamaan intuitiivisesti.
3. Käytettävissä oleva aika, yleensä n. 15–20 min.
   - Mahdollisuus lisäaikaan?
4. Lomakkeiden kerääminen
   - Kerätäänkö esimerkiksi kaikki vastauspaperit lopuksi yhtä aikaa pois vai sitä mukaa, kun saadaan valmiiksi?

Aineistonkeruun alkuorientaatioon liittyen olisi hyvä ottaa huomioon myös se, että eläytymismenetelmä on monelle varsin vieras aineistonkeruumenetelmä ja varsinkin maahanmuuttajataustaisille tai ulkomaalaisille tämä uniikki aineistonkeruumenetelmä saattaa aiheuttaa vaikeuksia vastauksen kirjoittamisessa. Tarinan kirjoittaminen vaikkapa kyselylomakkeen täyttämisen sijaan usein aiheuttikin vastaajille hämmennystä vastauksen kirjoittamisessa. Kielellisen haasteen lisäksi perehtymättömyys eläytymismenetelmään on myös mahdollinen tekijä, mikä saattaa tehdä vastauksista pinnallisia, suppeita ja luettelomaisia. Vastaajien hämmennyksen ehkäisemistä varten tutkijan on etukäteen tarkasti pohdittava siitä, millaiset kirjoitusohjeet tilaisuuden aluksi annetaan.

Alkuorientaation on hyvä olla lyhyt ja mahdollisimman vähän johdatteleva. On kuitenkin hyvä kertoa, että kyseessä on eläytymismenetelmä ja että vastaajan ei tarvitse kirjoittaa omana itsenään. Jonkinlainen alkuorientaatio pitää olla myös sähköisessä aineistonkeruussa. Ensiksi vastaajia yleensä lähestytään esim. sähköpostilla tai tiedotteella, jossa kerrotaan lyhyesti mihin tutkimus liittyy. Orientointia voi olla jonkin verran myös sähköisessä lomakkeessa. Sähköisesti aineistoa kerättäessä on myös tärkeää liittää pyyntöön tutkijan yhteystiedot, jotta vastaajat saavat häneltä tarvittaessa lisätietoja tai ohjeita.

Tutkijan pitää myös miettiä, miten vastaajia motivoidaan osallistumaan tutkimukseen ja syventymään kirjoitustehtävään. Tässä voi auttaa asettumi-

nen vastaajan asemaan miettimällä, mitä etua tai hyötyä osallistumisesta vastaajalle itselleen voisi olla. Esimerkiksi työhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa vastaajille kerrottiin, että tutkimuksen aiheena on työikäisten aikuisten työhyvinvointi ja että tutkimusmenetelmänä on eläytymismenetelmä. Kirjoittamistehtävän voisi tämänkaltaisessa tapauksessa nähdä kenties jopa emansipatorisena kokemuksena joko yksilölle itselleen tai työyhteisölleen.

Kun aineisto on kerätty, vastaajille voidaan antaa tilaisuus jälkipuintiin. Mikäli tutkimuksen aihetta tai eläytymismenetelmän ideaa ei selostettu ennen tutkimusta, niitä voidaan avata jälkikäteen. Mikäli keräystilanteen puitteet sen sallivat, lopuksi voidaan myös käydä vapaata keskustelua aiheesta. Tällöin omia ajatuksia päästään vielä jakamaan toisten vastaajien ja tutkijan kesken, mikä saattaa antaa tutkijalle lisätietoa vastaajien ajatuksista ja siten helpottaa aineiston analyysia. Joskus aineistoa keräävä tutkija pyydetään uudestaan tutkimukseen osallistuneen ryhmän luokse kertomaan oman tutkimuksensa tuloksista. Nämä tilaisuudet ovat tutkijalle tärkeitä verkostoitumisen ja oman työn kehittämisen paikkoja.

Sähköinen aineistonkeruu on yleisesti haastavaa. Vastausprosentit jäävät alhaisiksi, koska viesti usein hukkuu muun sähköpostin sekaan. Sähköisessä aineistonkeruussa on huomioitava monia tekijöitä. Ensinnäkin viestin tulee olla selkeä ja kohdennettu juuri oikealle vastaanottajalle tai ryhmälle. Oikea ajoitus on myös tärkeää, ettei viesti huku maanantaiaamun sähköpostisumaan tai loma-aikaan. Voi myös olla muita ajankohtia, jolloin aineistoa ei yksinkertaisesti kannata lähteä keräämään. Esimerkiksi artikkelikokoelmamme tutkimuksiin liittyvä Tampere3-hanke oli marras–joulukuussa 2016 hetken pysähdyksissä. Tässä yhteydessä pohdimme, olisiko ajankohta hyvä vai huono aineiston keräämiseen. Opettajilta saatu viesti oli kuitenkin sellainen, että “opettajat ovat nyt poteroissaan” ja odottavat tietoa hankkeen jatkumisesta. Aineiston keräämiseen tuli tämän vuoksi odottamaton tauko.

Jos kohderyhmä on vaikeasti tavoitettavaa, vaikkapa ihmisiä työssään, pitää etsiä oikea väylä päästä tapaamaan heitä. Jos lupaa aineiston keräämiseen esimerkiksi koulutustilaisuudessa ei heru, voi jo siitä olla apua, että käy jossain tilaisuudessa kertomassa asiansa, esittämässä pyynnön osallistua tutkimukseen joko tilaisuuden jälkeen kasvokkain tai sähköisellä lomakkeella omalla

ajalla. Kun tutkija saa kasvot, vastauksia voi olla helpompi saada, sähköisestikin.

Sähköisen aineiston keräämisen yhteydessä voi joutua miettimään myös eräänlaisia auktoriteettikysymyksiä. Jos aineisto kerätään esimerkiksi kurssilla tai oppitunnilla, jossa vastaajat ovat nuoria tai opiskelijoita, tarvitaan ehkä tutkimuslupa, ja tämän lisäksi aineiston keräämisestä sovitaan lopulta kurssin opettajan kanssa. Jos puolestaan aineistoa kerätään opettajilta sähköisesti, olisi tärkeää saada viestinnän avuksi esim. opettajien esimies tai täydennyskoulutuksesta vastaava henkilö, joka mahdollisesti välittää viestin samalla ikään kuin antaen luvan tai velvoittaen heitä vastaamaan. Pitää siis etsiä nämä niin sanotut avainhenkilöt käsiinsä, ja eduksi on, jos he vielä näkevät asiasi tärkeänä. Kasvoton sähköposti tai viesti intrassa ei tavoita kiireisiä opettajia samaan tapaan.

Aineiston keräämistilanteet voivat myös poikia uusia tilaisuuksia päästä keräämään aineistoa. Samoin kävi myös osassa tutkimuksistamme, joissa käytettiin sähköisiä kyselyitä. Esimerkiksi Facebook-sivustoille linkattuihin kyselyihin tuli kommentteina vinkkejä muista mahdollisista sivustoista, joista voisi tavoittaa tutkimuksen kohderyhmää. Aineistonkeruun yhteyshenkilöt voivat myös pitää oman alansa tutkimusta tärkeänä, ja auttavat uusien keräystilaisuuksien järjestämisessä.

Jossain tapauksessa nousi epäilys siitä, että aineiston sähköisesti suoritetun keräyksen luonne – kuten muukin kirjoittelu sosiaalisessa mediassa – antaa vastaajalle tietynlaisen kasvottomuuden, jonka suojissa voi vastata kärkevämmin kuin ehkä tekisi kasvokkaisessa keräystilaisuudessa vaikka tuolloinkin vastaajan tietynlainen anonymiteetti on taattu. Keräystilanteessa vastaamiseen ryhtyminen saattaa myös käydä luontevammin, koska aika ja tilaisuus on tarjottu valmiiksi. Lisäksi toisten tarttuessa tehtävään sosiaalinen paine saattaa kannustaa niitäkin paikallaolijoita vastaamaan, jotka eivät välttämättä vastaisi tutkimukseen sähköisesti omalla ajallaan.

Sähköisessä aineistonkeruussa voi ohjata vastaajia vastaamaan kehyskertomuksittain eri lomakkeille, jos haluaa että vastaajat eivät näe kehyskertomuksen variointia. Jos tutkija ei koe tällä asialla olevan merkitystä tutkimuksen kannalta, voi aineiston koota vain yhdellä sähköisellä lomakkeella. Jos vas-

taukset kootaan yhdellä lomakkeella, pitää miettiä miten vastaajia ohjataan kirjoittamaan eri kehyskertomusten pohjalta. Kirjoittajat voidaan esimerkiksi jakaa kirjoittamaan eri kehyskertomusten pohjalta jakamalla heidät kehyskertomuksittain sukunimensä alkukirjaimen perusteella.

Yhdessä artikkelikokoelmamme tutkimuksessa ohjeistimmekin vastaajia kirjoittamaan tarinansa kehyskertomuksen A pohjalta, jos vastaajan sukunimi alkaa kirjaimella A–L. Loput vastaajista ohjeistettiin näin kirjoittamaan kehyskertomus B:n pohjalta. Tällä tavoin saatiin yhdellä ohjeella molempiin kehyskertomuksiin pohjautuvia tarinoita.

Tämän artikkelikokoelman tutkimuksille oli tyypillistä hakea eläytymismenetelmän rajoja kokeilemalla uusia asioita. Yksi uusista tavoista oli vastauspaperin koostaminen niin, että sama paperi sisälsi molemmat kehyskertomusvariaatiot: paperin toiselle puolella oli tässä tapauksessa negatiivinen variaatio ja toisella puolella positiivinen variaatio. Tämä on otollinen keino silloin, jos halutaan varmistaa tutkittavan mielipide jostakin asiasta. Kaksipuolinen vastauspaperi laittaa vastaajan pohtimaan, ajatteleeko hän kehyskertomuksen tarinasta positiivisesti tai negatiivisesti. Kun asiaa vielä korostetaan alkuorientaatiossa ja ohjeissa, saa tutkija paperin puolen valinnalla yhden indikaattorin lisää tutkimusaiheeseen. Etukäteen herätti pohdintaa se, kasautuvatko vastaukset vain toisen kehyskertomuksen puolelle, mutta kuitenkin noin kolmasosa vastaajista valitsi vähemmän suositun version, joten huoli oli turha. Voidaan kuitenkin miettiä, kadotetaanko eläytymismenetelmän perusideasta jotain olennaista ohjaamalla vastaajaa oman valintansa kautta kertomaan omasta mielipiteestään, ei siis niinkään eläytymään tarinaan?

Kehyskertomuksen konstruointia ja siihen tarvittavaa aikaa lukuun ottamatta, artikkelikokoelmamme tutkimuksissa koettiin eläytymismenetelmän käyttäminen tutkimusmetodina melko helppona ja palkitsevana, tehokkaanakin. Nopeimmillaan tutkimusaineiston keräämiseen ja litterointiin kului aikaa vain 4 tuntia. Vastaaminen vei noin 20 minuuttia ja litterointi 3,5 tuntia. Tehokkaimmaksi aineiston keräämisen tavaksi osoittautui aineiston kerääminen täysinäisessä auditoriossa. Tilaisuus oli pakollinen ja vastaajat olivat valmistautuneet kirjoittamiseen. Tässä tilaisuudessa kerättiin aineistot kahteen eri tutkimukseen. Tutkimukset eroteltiin tilaisuudessa kahdella erivärisellä

paperilla, ja vastaajat tiesivät kumpi paperi heidän tuli ottaa. Paperit oli järjestetty niin, että joka toinen vastaaja sai saman kehyskertomusversion. Kerralla kerättiin yhteensä 129 tarinaa. Toisaalta aineiston keräämiseen voi joutua varaamaan enemmänkin aikaa – kasvokkain kerätyissä aineistoissa aikaa voi kulua kaksikin täyttä päivää – ja pitkien vastausten litterointiin useita päiviä. Joissain projekteissa aineistonkeruu ajoittui pitkällekin ajalle ja aineisto kerättiin lähes yksitellen, muutama vastaus tuolta ja jokunen taas täältä jne. Eläytymismenetelmän kaltaisessa tutkimusmenetelmässä aineiston edustavuus ei onneksi ole samanlainen ongelma kuin jossain toisen tyyppisessä tutkimuksessa. Tärkeintä on saada kasaan käyttökelpoinen aineisto eikä se, onko se edustava otos jostain tiukasti määritellystä perusjoukosta, koska eläytymismenetelmätutkimuksessa tutkimuskysymykset ovat erilaisia kuin vaikkapa tilastollisessa tutkimuksessa.

Aineistonkeruuseen motivoituneen yhteyshenkilön rooli on kasvokkain aineistoa kerättäessä tärkeä. Yhteyshenkilöille voi esimerkiksi lähtettää etukäteen lyhyen käsikirjoituksen siitä, miten aineistonkeruu tapahtuu. Käsikirjoitus sisältää esimerkiksi seuraavat tiedot: sovittu ajankohta ja paikka, vastaajien arvioitu määrä ja vastauskieli, keräämiseen tarvittavat välineet, vastaamiseen varattu aika sekä tutkimuslupaan liittyvät asiat. Myös se, mitä yhteyshenkilö saa ennakkoon kertoa tutkimuksen aiheesta ja tutkijasta, käydään tarkasti läpi, ja yhteyshenkilö saa kirjallisena tutkijan pitämän johdannon aiheeseen. Kun nämä asiat olivat molemmille osapuolille selviä, aineistonkeruun voi toistaa hyvin samankaltaisena eri yhteyksissä; vastausajaksi muodostui ilman ulkopuolisen painostusta noin 15–20 minuuttia ja koko tilaisuuteen meni noin aikaa 30 minuuttia. Vastaajat vaikuttivat motivoituneilta ja yhtään tyhjää paperia ei tullut takaisin. Myös yhteyshenkilöt, jotka tässä tapauksessa olivat korkeakouluopettajia, olivat kiinnostuneita eläytymismenetelmästä ja tutkimuksen aiheesta.

Työpaikoilla tilaisuuden alussa hyvänä houkuttimena tilaisuuden lomassa toimii esimerkiksi kahvitarjoilu, jonka aikana voi kertoa aineiston hankintaan liittyvän tilaisuuden kulusta, ohjeistaa vastaajat ja jakaa vastauslomakkeet osallistujille. Työpaikoilla on hyvä sopia yhteyshenkilö, joka vastaanottaa vie-

raan, toimii isäntänä tai emäntänä ja on mukana koko tilaisuuden ajan. Kun kaikki sujuu luontevasti, aikaa menee enimmillään yksi tunti.

Joskus aihe saattaa herättää vastaajissa mielenkiintoa käsitellä aihetta tutkijan kanssa yhteisesti keskustellen aineiston keräämisen jälkeen ja saada tietoa tuloksista. Kiitoksena tutkimukseen osallistumisesta voidaan tarjota esimerkiksi mahdollisuus saada tietää tutkimustuloksista sähköpostitse tai tutkimuksen valmistumisen jälkeen järjestettävässä keskustelutilaisuudessa. Lupaus linkistä valmistuneeseen artikkeliin tai opinnäytetyöhön on tietenkin hyvä tarjota.

Sähköisesti aineistoa kerättäessä sähköpostitse vastaanotettujen vastausten osalta syntyy haasteita tunnistettavuuden ja anonymiteetin osalta, koska lähettäjien tiedot yleensä näkyvät sähköpostiviesteissä. Aineistoa litteroitaessa asia korjaantuu vain osittain tutkijan näkökulmasta katsottuna. Esimerkiksi työpaikan anonymiteetin suojaamiseksi on sovittava selvästi tiedot, joita on lupa kertoa. Tästä näkökulmasta katsottuna, ja monella muullakin tapaa, sähköinen lomake (esim. E-lomake tai Webropol) onkin sähköpostia parempi tapa kerätä aineistoa. Anonymiteetti toteutuu sähköistä lomaketta käyttämällä helpommin ja aineisto tallentuu analyysia varten kätevästi yhteen paikkaan, mahdollisesti taulukkomuotoon.

Vaikka tutkija pyrkiikin kehyskertomustensa muotoilussa ja aineiston keräämisen yhteydessä johdattelemaan vastaajia mahdollisimman vähän, aineiston laatuun voivat vaikuttaa monet tekijät. Esimerkiksi ryhmä, jossa kysely suoritetaan, on voinut käydä juuri ennen vastaamistaan läpi opintojensa tai muun puitteissa jotain tiettyä aihealuetta, ja tämä voi näkyä vastauksissa. Erään tämänkin artikkelikokoelman tutkimuksessa yksi vastaajaryhmä poikkesi muista siten, että vastauksissa esiintyi paljon viittauksia tiettyyn asiaan (tässä tapauksessa lakiin), joka ei ollut tullut esiin missään muussa vastaajaryhmässä. Asiaa tiedusteltaessa ilmeni, että ryhmä oli käsitellyt kyseistä asiaa juuri ennen aineistonkeruutilaisuutta.

Aineistonkeruun ohjeistus vastaajille on todella tärkeää. Muutamissa artikkelikokoelmamme tutkimuksissa vastaajaryhmien suomen kielen taito oli suhteellisen heikko. Ohjeiden antaminen ilman johdattelua voi tällaisissa tilanteissa olla vaikeaa. Aineistonkeruutilanteissa kuultiinkin välillä vierus-

kaverin tai opettajan ohjeistavan epävarmoja vastaajia hyvinkin tarkoin ja johdattelevin sanakääntein. Vaikka tilanne ennen tarinoiden kirjoittamisen alkua olisi rauhallinen, saattaa käydä niin, etteivät kaikki vastaajat ymmärrä ohjeita ja saa kiinni siitä, mitä ollaan tekemässä. Tällöin saattaa helposti käydä niin, että moni vastaaja palauttaa tyhjän paperin tai on kirjoittanut ohjeista poiketen esimerkiksi ranskalaisin viivoin. Suullisen ja kirjallisen ohjeistuksen yhdistäminen aineistonkeruun yhteydessä saattaakin olla toisinaan tarpeen. Lomakkeen yhteyteen tai vastauslomakkeelle voi toisinaan liittää saman ohjeen, joka suullisestikin kerrotaan vastaajille. Vastaajille voi myös tarjota mahdollisuutta kysymysten tekoon ennen aineiston keräämistä, mikäli vastaamiseen liittyy epäselvyyksiä.

Eläytymismenetelmään on perinteisesti liitetty ajatus aineiston saturoitumisesta; siitä, että riittävä määrä vastauksia tuottaa sen perusasetelman, joka kyseisillä kehyskertomuksilla on tuotettavissa ja siten aineistoa ei kannata kerätä välttämättä liikaa. Kriteerinä on pidetty 15–25 vastausta yhtä kehyskertomuksen versiota kohden. Analyysivaiheessa runsaslukuisesta aineistosta on eittämättä hyötyä. Kun aineistoa on paljon, niin voi aineistosta tehdä myös yksinkertaista kvantitatiivista aineistoa ja muutenkin tarkastelun keskiössä ovat tutkimusongelmien kannalta antoisimmat vastaukset. Keräysvaiheessa innostus kartuttaa aineistoa määrällisesti voi olla suuri, mutta vastauksia analysoidessa voi huomata, että vähempikin olisi riittänyt ja tuottanut samat tulokset. Kun aineistosta on hahmotettavissa suurempia kokonaisuuksia, joihin uudet vastaukset tuovat vain vahvistusta, aineistoa on riittävästi. Tähän riittävä vastausten määrä vaihtelee tutkimuksen mukaan.

Artikkelikokoelmamme tutkimusten aineistojen koko vaihteli melko paljon. Niukimmillaan aineistoissa oli vastaajia 41 (neljä kehyskertomusta) ja runsaimmillaan 187 (kaksi kehyskertomusta). Joissakin tapauksissa aineisto oli koottu harkitusti esimerkiksi kahdelta tai kolmelta eri ryhmältä, jonka takia oli hyvä, että vastauksia oli runsaasti. Eräissä tutkimuksissa osa aineistosta toimi ikään kuin kontrolliaineistona, jolloin analysoitiin ensin pääaineisto ja saatua tulkintaa koeteltiin lisäaineistolla.

Kaiken kaikkiaan turhan suuri aineisto on varsin pieni ongelma kun taas turhan pieni on yleensä suuri ongelma, on menetelmä mikä tahansa. Eläyty-

mismenetelmäaineiston kerääminen on pääsääntöisesti – muttei todellakaan aina – suhteellisen ongelmatonta, joten kokemustemme mukaan kannattaa pyrkiä mieluimmin runsaaseen kuin niukkaan aineistoon.

Mitä aineistolle kannattaa tehdä?

Heti aineistonkeruun jälkeen lomakkeet kannattaa jakaa kehyskertomusversioittain ja numeroida. Jokainen keräystilanne kannattaa koodata erikseen, jolloin jokainen vastaus saa sellaisen yksilöllisen koodin, jonka avulla on helppo nähdä missä aineisto on kerätty ja mihin kehyskertomukseen siinä on vastattu. Tämän jälkeen aineisto kannattaa litteroida. Käsinkirjoitettujen vastausten muuttaminen sähköiseen muotoon helpottaa niiden käsittelyä ja analysointia mahdollistaen muun muassa hakutoiminnot ja erilaiset muotoilut. Aineisto voi tämän jälkeen näyttää vaikkapa tältä. Kehyskertomuksessa on pyydetty kuvaamaan keskustelu ja anonymiteetin takia kertomukset on konekäännetty tähän kymriksi.

TA001

1950 Woman, addysg sylfaenol

– Arbenigedd Trafodaeth
– Trwy garedigrwydd moesau
– Diolchgarwch
Mwy o ddosbarthu / gwrando ar yr hyn a elwir. ”Houdt o Wybodaeth Tawel”
– = Hen / rhyngweithio Ifanc
– Anrhydedd
– Gogoniant Gwerth Home, bwyd, glendid, agosatrwydd
– Ysgrifennu – Creadigrwydd
– Darllen – Kiryat
– ”Meddal” gwerth = sensitifrwydd, amrywiaeth = cymeradwyo, gwerthfawrogiad

TA002

1940 Woman, addysg sylfaenol

– Cyswllt Eye anodd cael, pob syllu ar ei ffôn gell, iPad, huisvesting gliniadur
– Mae’r rhyngweithio rhwng op Supra dynol yn syml ac yn gyflym
– Termau Cyfrifiadur a gêm yn gyfarwydd, ond ymadroddion a geiriau pob dydd drwg
– Er enghraifft, mae masnach ifanc yn gwybod dim arian parod, yn cael ei ddiffinio fel ”pwysau coesau matsys.”!

– Sgiliau rhyngbersonol: Gall beleid gael eu datblygu

TA003

1930 Vrouwelijk, ail Ste

– Yn gyntaf oll, o ystyried yr etholiadau Unol Daleithiau. y canlyniad terfynol yn ofn.
– Rydym Edrychwyd ”Eisiau i fod yn Millionaire” wedi meddwl y diffyg o addysg gyffredinol.
– Joppe addysg dda mae pobl yn rhyfeddol o dwp,
– Eieren hysbys pwy cr Florence Nightingale at huisvesting Roedd Rhyfel y Gaeaf
– Beth yn cael ei ddysgu yn iawn yn yr ysgolion?

TA004

1950 Benyw, ail Ste

Mae'n delio â Arjan gwareiddiad cyffredinol; am y math o op nawr a beth fyddai ei angen. Yma, mae'r pethau a ddaeth i fyny:
– Mae pobl yn gwybod sut i ddefnyddio amrywiaeth o ddulliau o gyfathrebu, ond nid ydynt yn rheoli'r iaith Ffindir! Bydd y Ffindir erydu'r sgil iaith, nid je gramadeg yn cael ei gynnal
– Addysg gyffredinol yn cynnwys digwyddiadau monitro yn y byd – mor agos Fel ymhellach i ffwrdd
– Nid yw addysg gyffredinol yn cael ei sicrhau yn unig drwy PIK hyfforddi hefyd yn dod trwy'r dysgu / dealltwriaeth a phrofiadol Houdt Wybodaeth bywyd
– Unwaith y bydd fy ngwaith, rwyf gofynnwyd pa fath o wybodaeth gyffredinol gennyf – yn cyfeirio at yr hyfforddiant. Yr oeddwn yn synnu at y cwestiwn.
– Mae fy chwaer ymwelodd credydau ysgol elfennol, ond mae'r credydau wâr na llawer adnabyddiaeth addysg dda. Mae'n gwybod llawer o bethau, yn ystyried ei wneud, Gweithfeydd

Esimerkkiin oli poimittu laajasta aineistosta neljä ensimmäistä vastausta. Eläytymismenetelmää käytettäessä useinkaan ei kysytä vastaajien taustatietoja, mutta tässä nimenomaisessa projektissa perustellusti toimittiin toisin, koska ideana oli verrata eri sukupolvia edustavien vastaajien käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Eläytymismenetelmäaineistoa voidaan analysoida monella tavalla: taulukoimalla, teemoittelemalla, tyypittelemällä tai käyttäen apuna mitä tahansa laadullisen aineiston analyysimenetelmää (ks. esim. Eskola 1997). Diskurssi- tai ainakaan vaativammassa merkityksessä narratiivisen analyysin tekoon eläytymismenetelmällä kerätty aineisto ei välttämättä kuitenkaan taivu, koska eläytymismenetelmällä tuotettujen tarinoiden pituus ja muoto voivat vaihdella suurestikin. Eläytymismenetelmäaineistoon kannattaa yleensä tutustua ennen analyysitavan valintaa. Aineistoa lähestytäänkin usein ensin aineistolähtöisesti, esittämällä aineistolle kysymyksiä. Samaan aineistoon voi sovel-

taa useampiakin analyysitapoja. Tämän artikkelikokoelman tutkimuksissa ei pyritty yhtenäisiin analyysitapoihin, vaan jokainen käytti tutkimukseensa parhaiten sopivia, ehkä itselle mieluisiakin aineiston analyysin ja tulkinnan tapoja. Joka tapauksessa aineiston keräämisen jälkeen alkaa aineiston perusteellinen lukeminen ja erilaisten teemojen ja tyyppien hakeminen tarinoista. Jokaiselle tutkimukselle ja tutkijalle muodostuu ajan myötä oma hyväksi havaittu toimintatapa.

> *Aineiston huolellisen läpilukemisen jälkeen järjestin aineiston teemoittain kahden eri kehyskertomuksen ajatuskarttoihin. Muutaman huolellisen lukemiskerran jälkeen huomasin, että molemmista kehyskertomusorientaatioista ja niiden pohjalta kirjoitetuista tarinoista oli mahdollista rakentaa tyyppitarinat. Tulosten kirjoittamisen tein tyyppitarinoiden avulla ja niiden ympärille koottujen teemojen tiimoilta. Mielestäni on tärkeää muistaa myös tarinoiden suoma kerronnallisuus ja sen hyödyntäminen tutkimuksen kulussa ja tuloksissa. Tarinoillahan on tarkoitus antaa tutkittaville ääni, jota myös kannattaa kuulla ja kuunnella.*

Aineistosta etsitään ensinnäkin vastauksia omiin tutkimuskysymyksiin. Keskeiset ja kiinnostavat teemat voivat hahmottua tutkimuskysymysten kautta, vaikkakin aineistosta voi myös nousta jotain uutta ja yllättävää. Onko niitä helpompaa merkitä värein, koodata vai koota taulukkoon, on makuasia. Aineiston analyysissa saattaa tulla myös takapakkeja. Voi olla jo aloittanut aineiston analyysin jollain tapaa, kunnes huomaa, että toinen tapa olisi selkeämpi. Kun teemoittelua on tehty, yleensä huomaakin kehyskertomuksen varioinnin vaikutukset, tai jossain tapauksessa, vaikuttiko variointi ylipäätään. Jos variointi toimii, voidaan ehkä muodostaa niin sanottuja tyyppitarinoita. Jos kyseessä ei ole puhtaasti aineistolähtöinen analyysi, lähdetään aineistoa peilaamaan teoreettiseen viitekehykseen.

> *Koodasin vastaukset ryhmittäin; koska kysely tehtiin useassa eri ryhmässä, koodasin jokaisen ryhmän erikseen, jotta myöhemmin olisi mahdollista tarkastella vastauksia myös ryhmittäin. Jokaiselle ryhmälle tuli oma tunnus, minkä jälkeen kukin vastaus ryhmässä sai juoksevan numeron etuliitteen jälkeen. Koodasin vastaukset siinä järjestyksessä, kun ne palautuivat, enkä järjestänyt positiivisia ja negatiivisia vastauksia erikseen. Tajusin vasta koodauksen jälkeen, että olisi ollut hyvä jaotella variaatiot erikseen, mutta en tehnyt koodausta enää uudelleen, eikä tämä järjestely juuri tuntunut hait-*

taavan itseäni varsinaisessa analyysivaiheessa. Seuraavalla kerralla toimisin kuitenkin ehkä toisin.

Aineiston sisällön hahmottamisessa voi auttaa esimerkiksi värien käyttö. Tekstistä voi nostaa esiin teemoja merkitsemällä niitä eri värein. Näin teemat on helppo löytää massasta. Jollekin voi olla luontevampaa käyttää esimerkiksi Word- tai Excel-tiedostojen lajittelutoimintoja. Joku toinen hahmottaa sisältöä ehkä konkreettisesti lajittelemalla paperille tulostettuja tarinoita erilaisiin pinoihin, sittemmin kenties muodostaen teemoista käsitekarttoja.

Jaoin kirjoitetut tarinat ensin kahteen nippuun kehyskertomuksittain. Sen jälkeen annoin jokaiselle tarinalle koodin ja litteroin tarinat sanatarkasti. Analyysin aloitin etsimällä tarinoista tutkimuskysymysteni kannalta merkittäviä teemoja. Annoin eri teemoille värit. Rakensin analyysia varten kaksi ajatuskarttaa (kummallekin kehyskertomukselle oman). Aineiston analyysi eteni järjestämällä tarinoista esiin nousseita teemoja omien "värien" alle ajatuskarttaan (esim. ystävyyteen liittyvät tarinankohdat saivat värin punainen sekä aineistossa että ajatuskartassa, oppimiseen liittyvät värin sininen jne.) Analyysivaiheen "värikartta" auttaa myös lähdekirjallisuuden ja -artikkelien hahmottamisessa. Lähteitäkin voi koodata väreillä oman muistin ja lähteisiin palaamisen helpottamiseksi.

Joku artikkelikokoelmamme tutkijoista teemoitteli aineistonsa leikkaamalla ja liimaamalla sen sisällön suurelle paperille, toinen puolestaan valtasi aineistoineen asunnon olohuoneen lattian muutamaksi päiväksi. Olennaista oli se, että analyysivaiheessa aineisto tuli tutuksi ja siitä pystyi päivä päivältä ja viikko viikolta yhä vakuuttavammin hahmottamaan tuloksia: tutkimukseni perusteella...

Loppuarviot eli kannattiko ja kannattaako menetelmää käyttää?

Menetelmää kannattaa ehdottomasti käyttää! Ala- ja yläkouluilla tutkimukseni kontaktihenkilöinä toimineet rehtorit ja opettajat olivat poikkeuksetta kiinnostuneita ja innostuneita menetelmästä ja sen suomasta tarinan kirjoittamisen hetkestä. Opettajat suhtautuivat kehyskertomuksen tarinaan virittelevään ajatukseen mielenkiinnolla ja positiivisesti. Eläytymismenetelmä ei vaikuttanut heille tutulta, joten menetelmä ja sen käyttö vaati useimmiten pientä esittelyä. Eläytymismenetelmää olisikin hyvä mainostaa enemmän erilaisten tutkimusten tekijöille.

Eläytymismenetelmä tarjoaa vastaajalle mahdollisuuden tuottaa vapaasti käsityksiä ja ajatuksia kohteena olevasta ilmiöstä ilman, että tutkija konstruoisi vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla. Eläytymismenetelmästä jäi itselleni päällimmäisenä mieleen ihmislähtöinen, yksilöllisyyttä kunnioittava ja arvostava menetelmä. Myös vastaajat suhtautuivat uteliaan myönteisesti eläytymismenetelmään. Vastaajien kokemukset itse vastaamisesta saattoivat vaihdella neutraalista myönteiseen. Tosin on myös vastaajia, jotka eivät ole pystyneet tuottamaan vastausta laisinkaan omasta elämäntilanteestaan johtuen. Eläytymismenetelmän avulla on mahdollista saada esiin ajatuksia ja asioita, jotka saattaisivat muulla tavalla kysyttäessä jäädä kertomatta. Yksi vastaaja kertoi tilaisuuden jälkeen: "Oli yllättävän miellyttävää vastata ja tuli kirjoitettua paljon sellaistakin, mitä kysymyslomakkeella kysyttynä ei olisi voinut edes kertoa". Menetelmän avulla saattaa rikastaa aineistonsa sisältöä uuteen suuntaan – joka on mielestäni hyvä peruste menetelmän puolesta.

Aineistonkeruuni sattui aikaan, jossa tutkimukseni kohde oli vielä pelkkä visio korkeakouluopiskelijoiden opinnoissa ja opiskeluarjessa. Mikä olisikaan siis ollut parempi tapa kerätä aineistoa kuin eläytymismenetelmä. Menetelmä, joka sallii vastaajan visioida ja eläytyä tilanteeseen ja tulevaisuuteen, josta hän on jo ehkä jotain kuullut ja ehkä jo aistinut sen kehittämisen tunnelmia, mutta jota ei ole vielä päässyt kauheasti käytännössä kokemaan ja käyttämään. Aineistonkeruu sattui mielenkiintoiseen ajankohtaan, johon eläytymismenetelmä sopi erittäin hyvin.

Vaikka suhtautuminen tutkimukseni tekoon oli keräyspaikoissa pääosin positiivista, esittivät monet opettajat ja ohjaajat kuitenkin epäilyksiään siitä, kykenisivätkö heikolla kielitaidolla varustetut henkilöt suoriutumaan tehtävästä. Kuitenkaan kielitaidon heikkouden vuoksi ei jäänyt yhtään vastausta täyttämättä – tyhjät paperit olivat koko keräys jakson aikana todella harvinaisia. Itse asiassa sisältö muutaman rivin heikommalla kielitaidolla kirjoitetun vastauksen ja parin sivun kielellisesti huomattavasti rikkaamman tarinan välillä ei ollut kovinkaan suuri. Pääasiat ja ongelmat olivat yleensä samat niin lyhyemmissä, kuin pidemmissäkin kertomuksissa – pidemmissä tarinoissa esiintyi vain lyhyempiä enemmän erilaista kuvailua.

Kyllä eläytymismenetelmää kannattaa ehdottomasti käyttää. Mutta haastetta on saada kehyskertomus niin hyväksi, että aineistoon saa syvyyttä.

On tutkimusmenetelmä mikä tahansa, tutkijan on pohdittava siitä, että miksi käytetään nimenomaan sitä menetelmää. Eläytymismenetelmää käyttäen tutkijan on kuitenkin erityisen tarkasti perusteltava tutkimuksen meto-

dologisen validiteetista. Eläytymismenetelmän käyttäjän on oltava tietoinen siitä, että ko. menetelmä voi olla epistemologisesti heikko, jos tutkija ei voi vastata kysymyksiin kuten, mitä merkitystä eläytymismenetelmän käytössä on tässä tutkimuksessa, miksi yritetään nostaa vastauksia tutkimuskysymykseen jonkun mielikuvitukseen pohjautuvista tarinoista sen sijaan, että suoritetaan tiedonhankintaa mm. strukturoitu haastattelulla, kyselylomakkeella tai teemahaastattelulla.

Eläytymismenetelmä on mitä mainioin keino visioida tulevaa.

Eläytymismenetelmää käyttäen voidaan valaista tutkittavaa kohdetta eri perspektiivistä, sillä sen käyttäminen on niin kuin 'detour' eli kiertotien käyttäminen. Jos matkan tarkoitus ei ole itse viimeisessä määränpäässä, kiertomatka olisi aivan oivallinen tapa matkustaa, sillä se antaa matkailijoille yllättäviä ja rikkaita kokemuksia ja laajentaa hänen käsityksiään maailmasta.

Ei siis muuta kuin kokeilemaan ja käyttämään. Jos ei muuta, niin prosessista toivottavasti jää hyvä maku, aivan kuin Tuiskulle jäi työpaikkahaastattelusta, ehkä:

(1) *Juuri valmistunut Tuisku on hakenut hänelle sopivaa työpaikkaa isossa teknologiateollisuuden yritys X Oy:ssä. Hän antaa työnhaussa kaikkensa ja on tyytyväinen suoritukseensa. Tuiskua ei kuitenkaan valita tehtävään. Hakuprosessi jää harmittamaan Tuiskua ja hänellä on niin huono fiilis, ettei aio enää hakea yritykseen eikä suosittele sitä kavereillekaan.*

(2) *Juuri valmistunut Tuisku on hakenut hänelle sopivaa työpaikkaa isossa teknologiateollisuuden yritys X Oy:ssä. Hän antaa työnhaussa kaikkensa ja on tyytyväinen suoritukseensa. Tuiskua ei kuitenkaan valita tehtävään, mutta hänelle jää hakuprosessista niin hyvä fiilis, että aikoo hakea yritykseen uudestaankin ja suosittelee sitä myös kavereille.*

Lähteet

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. Liikunta & Tiede 50 (1), 45–51.

Kultalahti, S. 2015. "It's so nice to be at work!" Adopting different perspectives in understanding Generation Y at work. Acta Wasaensia 339. Vaasa.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 26.02.2017 http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/

Saaranen-Kauppinen A., Rovio E., Wallin A. & Eskola J. 2011. "Kaino löysi parin, mutta jatkaa liikunnan harrastamista edelleen" – Sosiaaliset suhteet ja liikunta-aktiivisuus. Liikunta & Tiede 48 (6), 18–23.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.

Wallin A., Saaranen-Kauppinen A., Rosenberg S. & Eskola J. 2014. Liikun, siis jaan? Nuorten käsitykset liikuntapäiväkirjan jakamisesta sosiaalisessa mediassa. Liikunta & Tiede 51 (6), 78–84.

Kehyskertomusesimerkit tämän teoksen tutkimusartikkeleista:

Yleissivistys: Saarinen, S., Tomperi, T., Wallin, A. & Eskola, J. Muuttuuko yleissivistys? Yleissivistys kansalaisopistolaisten ja lukiolaisten kertomuksissa.

Normaalikoulun lukio ja yhteisöllisyys: Valtonen, M., Wallin, A., Kuisma, M. & Eskola, J. Muutos lukioyhteisössä Tampereen yliopiston normaalikoulun muuton vaikutukset lukiolaisten yhteisöllisyyden tunteeseen.

Ujel: Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti, R. & Eskola, J. Kielitaito, avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä.

Kulttuurien välinen kasvatus: Nishimura-Sahi, O., Wallin, A. & Eskola, J. Perceptions of intercultural education and the concept 'culture' among immigrant teachers in Finland.

Tampere3 ja opiskelijat: Oede, A.-M., Mäkinen, M., Annala, J., Wallin, A. & Eskola, J. Korkeakouluopiskelijat visioimassa Tampereen uuden yliopiston vaikutuksia opiskeluun.

Tampere3 ja opettajat: Mäenpää, T., Annala, J., Mäkinen, M., Wallin, A. & Eskola, J. Opettajat sanoittamassa suhdettaan uuteen yliopistoon. Mitä eläytymismenetelmällä kerätty aineisto kertoo opettajan ammatillisen toimijuuden raameista uudessa yliopistossa?

Josi/Levi: Toivikko, P., Sinkkonen, H.-M., Wallin, A. & Eskola, J. Kotilukiosta kotiyliopistoksi. Lukiolaisten näkemyksiä yliopistokampuksella opiskelun merkityksestä heidän jatkokouluttautumisvalintoihinsa.

Normaalikoulun lukio ja jatko-opinnot: Lehtola, T., Wallin, A., Kuisma, M, & Eskola, J. Kotilukiosta kotiyliopistoksi. Lukiolaisten näkemyksiä yliopistokampuksella opiskelun merkityksestä heidän jatkokouluttautumisvalintoihinsa.

Kaino: Rantanen, M., Wallin, A. & Eskola, J. Työhyvinvointia työstä, työyhteisöstä ja elämän tasapainosta. Työhyvinvointiin liitetyt voimavarat ja kuormitustekijät sekä työhyvinvoinnin edistämisen keinot

Oppilaitosturvallisuus: Kaski, T. & Wallin, A. & Eskola, J. ”Ei asiat niin huonosti tässä koulussa ole, mutta kyllähän turvallisuutta voisi aina parantaa”. Turvallisuuskulttuurin rakentuminen osana oppilaitoksen toimintakulttuuria.

Tuisku: Virtanen, S., Wallin, A., Sylvander, T. & Eskola, J. Arvostus ja ajoitus vai kannustus ja kiitos? Kertomuksia rekrytoinnin hyvän hakijakokemuksen luomisesta.

Kirjoittajat

Affiliaatio: Kaikki osatutkimukset on toteutettu Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ja kaikki kirjoittajat Satu Virtasta (HY) lukuun ottamatta ovat olleet tutkimuksen toteuttamisvaiheessa joko työsuhteessa tai opiskelijoina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa.

Johanna Annala
FT, dosentti, yliopistonlehtori
johanna.annala(at)uta.fi

Jari Eskola
YTT, dosentti, yliopistonlehtori
jari.eskola(at)uta.fi

Raisa Harju-Autti
FM, yliopisto-opettaja, väitöskirjatutkija
raisa.harju-autti(at)uta.fi

Sanna Karayilan
KM
sanna.karayilan(at)hotmail.com

Terhi Kaski
KK, turvallisuus- ja työsuojelupäällikkö
terhi.kaski(at)ahlman.fi

Merja Kuisma
FM, lehtori, väitöskirjatutkija
merja.kuisma(at)uta.fi

Tiina Lehtola
KK, maisteriopiskelija
tiinalehtola1(at)gmail.com

Tiina Mäenpää
KM
tiina.e.maenpaa(at)gmail.com

Marita Mäkinen
KT, professori
marita.makinen(at)uta.fi

Oshie Nishimura-Sahi
KM
osshi1983(at)gmail.com

Anu-Maarit Oede
maisteriopiskelija
anu.oede(at)gmail.com

Mari Rantanen
KM, ID valmentaja
m.susanna.rantanen(at)gmail.com

Sirkku Saarinen
KK, maisteriopiskelija
sirkku.saarinen247(at)gmail.com

Hanna-Maija Sinkkonen
KT, dosentti, yliopistonlehtori
hanna-maija.sinkkonen(at)uta.fi

Taina Sylvander
KL, hallintopäällikkö
taina.sylvander(at)uta.fi

Päivi Toivikko
KM
paivi.toivikko(at)gmail.com

Tuukka Tomperi
KT, FM, tutkija
tuukka.tomperi(at)uta.fi

Satu Virtanen
ETM, rekrytoija
satuvir(at)gmail.com

Marianna Valtonen
KM, luokanopettaja
marianna.valtonen(at)hotmail.com

Anna Wallin
KM, tohtoriopiskelija
anna.wallin(at)uta.fi

Tampere3-hanke, yleissivistys, maahanmuuttajien koulutus, lukion siirto yliopistokampukselle, oppilaitosturvallisuus, työhyvinvointi, onnistunut rekrytointiprosessi...

Näitä kaikkia aiheita käsitellään teoksen 11 tutkimusartikkelissa, joiden empiirinen aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä talvella 2016–2017. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan tiedonhankintamenetelmää, jossa vastaajat kirjoittavat kertomuksen tutkijan antaman, kehyskertomukseksi kutsutun orientaation perusteella. Kehyskertomuksia on aina vähintään kaksi erilaista ja aineisto analysoidaan kahteen kertaan: normaalina tutkimuksen tematiikasta kertovana laadullisena aineistona sekä kokeellisen tutkimuksen asetelmaa imitoiden ja pelkistäen sitä, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä keskeistä tekijää.

Eläytymismenetelmää on käytetty eri tieteenaloilla yhä enenevissä määrin Suomessa vuodesta 1982 alkaen. Menetelmä sopii varsin monenlaisten tutkimusongelmien selvittämiseen joustavuutensa ja eräänlaisen kevytkäyttöisyytensä vuoksi. Aiheet voivat olla teoreettisesti jäsentyneitä ja aiemmasta tutkimuksesta ponnistavia mutta myös käytännön ongelmista inspiroituvia.

Näennäisestä helppoudestaan huolimatta menetelmän käyttöön liittyy paljon pohdittavaa ja päätettävää erityisesti aineiston keräämisen vaiheessa. Eläytymismenetelmän käyttöä kehitetäänkin teoksen päättävässä menetelmäartikkelissa siitä näkökulmasta, miten menetelmälle keskeiset kehyskertomukset kannattaa muotoilla ja miten niiden avulla aineisto on kerättävissä digitalisoituvassa ja monikielistyvässä yhteiskunnassamme.

Teos on ensimmäinen volyymi eläytymismenetelmää ja sillä toteutettavaa tutkimusta esittelevässä vuosikirjojen sarjassa.

TAMPERE
UNIVERSITY
PRESS